بناء برنامج قائم على المنحى التكاملي وقياس فاعليته في تنمية عمليات الاستماع وكتابة الفقرة في اللغة العربية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن

Integrative Approach Based Program Structure and Measuring its Efficiency in Developing Listening Processes and Paragraph Writing in Arabic Language Among Basic Stage Students in Jordan

إعـــداد

سماره سعود حمود العظامات

بإشراف

الأستاذ الدكتور حمدان علي نصر

حقل التخصص – مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها

2010

بناء برنامج قائم على المنحى التكاملي وقياس فاعليته في تنمية عمليات الاستماع وكتابة الفقرة في اللغة العربية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن

إعداد

سماره سعود حمود العظامات

ماجستير مناهج وأساليب تدريس، الجامعة الهاشمية، 2005م

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في تخصص مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها في جامعة اليرموك، إربد، الأردن

وافق عليها

الأستاذ الدكتور حمدان علي حمدان نصر .... رئيسًا ومشرفًا

أستاذ في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها – جامعة اليرموك.

الأستاذ الدكتورعبد الكريم محمود أبو جاموس.. عضوًا

أستاذ في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها – جامعة اليرموك.

الدكتور ناصر محمود المخزومي.. عضوًا

أستاذ مشارك في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها – جامعة عمان العربية.

الدكتورعبد الكريم سليم حداد .... عضوًا

أستاذ مشارك في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها – جامعة اليرموك.

الدكتور أحمد يوسف محمد قواسمة.. عضوًا

أستاذ مشارك في القياس والتقويم التربوي – جامعة اليرموك.

تاريخ المناقشة 2010/7/27م

الإهـــــــداء

إلى الوالدين العزيزين أطال الله في عمرهما

إلى زوجي وأولادي، وجدان، ومجد، ورحمة، وإيمان، ومحمد، وعبدالله

الذين تحملوا على أنفسهم انشغالي عنهم

إلى الأخوة والأخوات

إلى كل هؤلاء أهدي ثمرة جهدي

الباحث

شكر وتقدير

الحمد لله على توفيقه، والصلاة والسلام على خاتم أنبيائه، وعلى آله وأصحابه وأوليائه، وبعد:

فأتقدم بجزيل الشكر وعظيم التقدير إلى الأستاذ الدكتور حمدان علي نصر الذي أرشدني إلى طرائق البحث العلمي، وقدّم لي النصح والإرشاد، ومنحني من وقته وجهده الكثير، فما بخل عليّ بعلم، أو توجيه، فأعطاني من فيض عبقريته، وغزارة علمه، وصواب منهجه، وعظيم تواضعه، فجزاه الله عني خير الجزاء.

وأتقدّم بخالص الشكر والتقدير أيضًا إلى الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة الذين تجشموا عناء قراءة هذه الأطروحة ومناقشتها وإثرائها، الأستاذ الدكتور عبد الكريم أبو جاموس، والدكتور ناصر المخزومي، والدكتور عبد الكريم حداد، والدكتور أحمد قواسمة.

كما أتوجه بالشكر والتقدير إلى كل من أسهم في تحكيم أدوات الدراسة، ولكل من قدّم لي العون والمساعدة لإنجاز هذا العمل وإخراجه إلى حيز الوجود.

الباحث

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الأشكال

قائمة الملاحق

الملخص باللغة العربية

العظامات، سماره سعود حمود. بناء برنامج قائم على المنحى التكاملي وقياس فاعليته في تنمية عمليات الاستماع وكتابة الفقرة في اللغة العربية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. أطروحة دكتوراه، جامعة اليرموك، 2010 (المشرف: أ.د. حمدان علي نصر).

هدفت هذه الدراسة تقصّي أثر برنامج قائم على المنحى التكاملي في تنمية عمليات الاستماع، وكتابة الفقرة لدى طلبة الصف السابع الأساسي. ولتحقيق هدف الدراسة، تم بناء اختبارين أحدهما لقياس عمليات الاستماع، والآخر لقياس كتابة الفقرة. حيث تكون اختبار عمليات الاستماع من عشرين فقرة، واختبار كتابة الفقرة من أربعة أسئلة متنوعة.

تكون أفراد الدراسة من (69) طالبًا وطالبةً من الصف السابع الأساسي في مدارس حكومية تابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة البادية الشمالية الشرقية، للعام الدراسي 2010/2009. درست شعبتان ضابطتان (ذكور، إناث) وفق البرنامج العادي الموصوف في دليل المعلم، ودرست شعبتان تجريبيتان (ذكور، إناث) وفق البرنامج القائم على المنحى التكاملي.

أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في عمليات الاستماع تعزى إلى البرنامج القائم على المنحى التكاملي لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر التفاعل بين الطريقة والجنس على اختبار عمليات الاستماع، لصالح الإناث في المجموعة التجريبية. وأشارت النتائج كذلك إلى وجود فروق ذات

دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في كتابة الفقرة لصالح البرنامج القائم على المنحى التكاملي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس لصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر التفاعل بين الطريقة والجنس على اختبار كتابة الفقرة.

الكلمات المفتاحية

البرنامج القائم على المنحى التكاملي، عمليات الاستماع، كتابة الفقرة.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة

يحتلّ الاستماع مكانة هامة بين مهارات التواصل اللغوي، فهو عملية معقدة مركّبة، لا تنفصل عن مهارات اللغة وعملياتها المختلفة، بل تنتظم معًا لتشكل نظامًا لغويًا متكـاملاً مـن أنظمة اللغة. فالاستماع عملية تمثل المرتكز الأساس لنمو مهارات التواصل اللغوي الأخرى.

والاستماع عملية اتصال أساسية، لا غنى عنها في معظـم مجـالات الحيـاة، وهـي وسيلة الإنسان لزيادة ثقافته، وتنمية خبراته، والنافذة التي يطل مـن خلالهـا علـى تجـارب الآخرين وخبراتهم (إبراهيم، 2004أ). علاوة على ذلك، فإن النظم التعليمية تحمّل مـسؤولية تربية الإنسان على نحو لا يحفظ فيه المعرفة، بل تزويده بالأساليب التي يتغلّـب بهـا علـى انتشار المعرفة كالتواصل اللغوي، وبخاصة تنمية المهارات الذهنيـة. والاسـتماع أول فـن لغوي ذهني تربّت عليه الإنسانية، ومركـز اهتمـام قاعـات الـدروس فـي كـل مراحـل التدريس (عاشور والحوامدة، 2003).

ولعلّ الانفجار المعرفي، وسرعة انتشار المعرفة، وانشغال إنسان العـصر الحـديث بأمور الحياة المعقدة، ومشاكلها يجد نفسه مضطرًا للاستفادة من المعلومات الواسـعة، وهـذا يتطلب منه إتقان عمليات عقلية عليا مثل التركيز والانتباه بوساطة حاسة السمع المدربة علـى سرعة التقاط المعارف والمعلومات المتسارعة (النعمي، 2004).

والاستماع عملية اتصال لغوية مركبة تدرك سلوكيًا من خلال العملية والناتج والحـس الداخلي، وهي نشاط يومي ينظم الانشغال الشخصي بالاستماع سواء أكان ضمنيًا، أم صريحًا.

وتتطلب كفاءة الاتصال الداخلي قوة في الإدراك، ودقة في الملاحظة، وعمقًا في الاستماع (Marqarete & Laura, 2006).

والاستماع عمليات معقدة، يعطي المستمع فيها اهتماما خاصًا، وانتباهًا مقصودًا لما تتلقاه أذناه من أصوات، ورموز لغوية، ومحاولة فهم ما تحمله من دلالات ومضامين وإدراكها، ويحدث ذلك عبر تفاعلها مع خبرات المستمع ومعارفه المخزونة، ومحاولة تحليل الرسائل الصوتية المتلقاة، وتقويمها والحكم عليها في ضوء معايير موضوعية وعلمية مناسبة (مدكور، 2007). ويرتبط الفهم بشكل أساس بعملية استقبال اللغة، فالفهم بمستوياته المتدرجة المتعددة هو غاية تعلّم الاستماع، وفهم المسموع يعني الحصول على المعنى المصرح به في المادة الملفوظة، أو المتضمنة بين الوحدات اللغوية المتلقاة، أو فيما وراءها (طعيمة، 1998).

ويستند الاستماع إلى عوامل بشرية وعوامل نصيّة، إذ تتشكل أنظمة الاستماع من عوامل ثلاثة: الحس الداخلي (التنبؤي)، والعملية، والناتج. وإن أيّ تغيير في أي من العوامل السابقة، يقود إلى تغييرات في أجزاء أخرى من النظام. فالمستمع يدرك المتحدث، ولكن يعرف بأنه يخلص إلى تأسيس فهم للمسائل التي يتحدث عنها المتكلم. وبالتالي ينتقل المستمع من آلية الاستماع من أجل المعلومات، إلى آلية الاستماع من أجل بناء العلاقة، وهذا قد يلزم المستمع ليقدر رؤية عملية الاستماع بحذر أكثر باتجاه كشف نفسية المتحدث، وإرادته كنتيجة لتطور كامل، وتفصيل لنتيجة الاستماع الهادئ المكمل للمعلومات، وتؤثر العوامل الثلاثة السابقة في بعضها، ويؤدي ذلك إلى زيادة نمو نتائج الاستماع، ونمو الدافعية المستقبلية نحوه، وإعادة تشكيل مفهوم الاستماع (Marqarete & Laura, 2006).

وعلى الرغم من ذلك، فإن مهارة الاستماع تكتسب أهميتها من أن الإنسان يستخدمها في غالبية مواقف حياته، وتفيد هذه العملية في ضوء ما يمتلك من عمليات الاستماع، فقد يكتفي

بفهم المعنى الإجمالي لما يسمع، أو يفسّر الكلام ويتفاعل معه، أو ربما يقوّم الكلام وينقده، ويربطه بخبراته السابقة (جمل والفيصل، 2004). حيث إن كثيرًا من النظريات أكدت وجوب الاستماع إلى لمضامين والجوهر، ولهذا من الصعب تجنب المضامين في استراتيجيات تدريس الاستماع بهدف الوصول إلى توازن بين الانتباه للتكوين، ومعالجة معنى النص بشكل أكثر عمقًا (Wilson, 2003).

وفيما يتعلق بأنواع الاستماع، هناك استماع التمييز، الذي يسمح فيه للمستمع ليصبح حساسًا من اللغة والمناقشات، وإدراك الحقيقة من الرأي، وهناك الاستماع الشامل، وهو الذي يساعد المستمع على فهم الرسالة المقصودة، أمّا الاستماع الناقد، وهو الذي يسمح فيه للمستمع بالتقييم وإصدار الأحكام على الرسالة المتلقاة، وكذلك الاستماع لتقدير الشيء، فهو الذي يقع من أجل المتعة أو لكسب الانطباع (Feyten, 1991). ويشير بعض الباحثين إلى أن إتقان عمليات الاستماع يؤدي بشكل أو بآخر إلى الناتج المستهدف من هذه العمليات، لذاا فإن تشكيل هذه العمليات هي المتطلب السابق للحصول على الفهم في مستوياته المختلفة (Chenling, 2008).

ومجمل القول: إن الاستماع عمليات ذهنية وأدائية يدل على عملها ما يرتبط بها من مؤشرات سلوكية تعمل معاً لتحقيق الهدف المنشود من عملية الاستماع، وهو الفهم. وما يتطلبه أو يتصل به من عمليات عقلية وأدائية مصاحبة.

ومهما يكن من أمر، فإن الإجراءات الإرشادية التي تسبق الاستماع تقود إلى استماع معرفي متزايد. وإن استراتيجية التلخيص استراتيجية فعالة في استغلال الاستماع في تعميم عملياته إلى مجالات أخرى في الحياة العلميّة. وإن إعادة الاستماع مباشرة هي الأكثر تأثيرًا على الأداء الاستماعي (Tuba & Banu, 2006).

وتشير الاختبارات الخاصة بمهارة الاستماع إلى أن الكثير من المتعلمين يفقدون ما يقارب نصف الأفكار الرئيسة بسبب ضعف كفاءة عمليات الاستماع، ومؤشراتها السلوكية، وأن هذه العمليات يمكن تعلّمها واستخدامها عبر مواقف التدريس والممارسة الفعلية لها (مصطفى، 2002). وهناك من يرى أن أسباب الضعف ترتبط بقدرة الشخص المستمع على متابعة سرعة إنتاج المعلومات من المتحدث، وقلة معرفته بأساليب الانتباه الانتقائي ومتطلباته، والانتباه المستمر، ويمكن أن تؤثر هذه الأسباب جميعًا في العبء العقلي المفروض على الشخص، وقدرته على توفير الانتباه اللازم أثناء عملية الاستماع لتحقيق الأهداف المخطط لها (Imhof, 2002).

ولا شك أن النجاح في تعليم الاستماع يتوقف على مدى معرفة المعلم بتلك العمليات، وقدرته على تصميم النشاطات، والتدريبات المرتبطة والمناسبة لتوظيف هذه العمليات في مواقف التعلّم والتعليم المختلفة، وكذلك قدرته على تصميم النشاطات اللغوية الداعمة التي تقوم على أساس انتقال أثر التدريب، وتكامل مهارات اللغة مع بعضها بعضًا (الهاشمي والعزاوي، 2005).

ولعلّ من أغراض ممارسة الاستماع في المقام الأول تكوين نماذج لغوية تصلح لإنتاج الأعمال الكتابية، وأن الدقة في الاستماع، والقدرة على التمييز فيه تساعد صاحبها على تحصيل الأفكار الأساسية، وعلى تذكرها فيما بعد، إذ إن مدّة الاستماع هي تهيئة خصبة لمهارات اللغة كلها (إبراهيم، 2004). لذا ينبغي أن يوظف معلم اللغة في مواقف تدريس مهارات اللغة المواد والنشاطات اللغوية المتكاملة في جميع مراحل التدريس، واستخدام نشاطات التفكير الموجه ذات العلاقة (Reuzel & Cooter, 1992).

وتعدُّ الكتابة التعبيرية من بين الوسائل الفاعلة في إكساب الطلبة مهارات ذهنية متنوعة، وهي إحدى المداخل المهمة لتطوير المهارات الأخرى للغة. ولعل هذا ما يفسر استمرارية هيمنة النشاطات اللغوية معلمًا من معالم غرفة الصف (نصر، 1995). والكتابة هي المهارة اللغوية الأكثر صعوبة في تعليمها، لأنها تطبيق فعلي لمهارات اللغة كلها. ومن هنا فإن تعليم الكتابة يتطلب تقديم فرص واقعية لتطبيق المعلومات اللغوية في مجالات الحياة المختلفة (مجاور، 1998).

وباختصار، فإنه من الضروري تنمية عمليات الاستماع مهارات الكتابة عبر النشاطات والتدريبات ذات الصلة، وتصميم النشاطات التي تعمل على تنميتها وتوظيفها في مواقف التعلم والتعليم، التي تعمل على تعزيز قدرات الطلبة الاستماعية والكتابية عبر الممارسة والتطبيق لمهارات اللغة.

وتعدّ الكتابة وسيلة من وسائل الاتصال اللغوي التي بوساطتها يمكن للإنسان أن يعبر عن أفكاره، ويقف على أفكار غيره، ويمكنه أن يظهر ما لديه من مفاهيم. وتعدّ أيضا عملية مهمة في إطار العملية التعليمية على اعتبار أنها من متممات الثقافة، وضرورة اجتماعية لنقل الأفكار والتعبير عنها، أو للوقوف على أفكار الآخرين وفهمها. ولهذا فواجب المدرسة أن تقدّم فرصًا متنوعة لتعليم الكتابة لطلبتها، ليكونوا قادرين على التعبير عما لديهم من أفكار، ومعان ومفاهيم في وضوح لا يعوق القارئ، ولا يقف حائلًا دون فهمه (مجاور، 1998). وعليه، فمن المهم جدًا أن يوجه المعلم نشاطاته اللغوية لتحسين الأساليب الكتابية التي تسهّل على الطلبة استيعاب المعلومات والمفاهيم الأساسية، حيث إنّ وعي الطلبة بعادات التعلم اللغوي الفعّال يسهم بدرجة كبيرة في إيجاد بيئة تعليمية ناشطة، تجعلهم أكثر معايشة للأفكار المتضمنة في مواقف التدريس بعامة، وتدريس الكتابة بخاصة (نصر، 1995).

وتتنوع الفقرات في الكتابة بتنوع أهدافها ووظائفها، فمنهـا التمهيديـة والتطويريـة، والختامية، وهذا التنوع يتضمنه الموضوع الواحد، فكل فقرة تؤدي رسالتها وتشكل لبنة في بنية الموضوع الرئيس، فمنها ما يدخل القارئ أفكار الكاتب ومقاصده، ومنها ما يكون داعمًا لها.

وتشكل الفقرة الأولى في الموضوع مدار الكتابة الوحدة اللغوية التـي ينطلـق منهـا الكاتب في مخاطبة الجمهور المستهدف، وفيها يثير الكاتب فضول القارئ، ومـا لديـه مـن خبرات متنوعة، وتعمل على نقله من الإطار العام إلى الإطار الخاص، فتمثل بـذلك مفتـاح العبور إلى جملة الأفكار والمعاني والعلاقات المستهدفة بكتابة الموضوع (Brandon, 2001; Langan, 1984)

والفقرة التطويرية هي وحدة لغوية تتألف من جمل داعمة للفكرة الرئيسة مدار التناول، وتسمى بالتطويرية؛ لأنها تعبّر عن فكرة، أو مجموعة مـن الأفكـار المحوريـة المرتبطـة بموضوع الكتابة، وتشكّل الفقرات التطويرية جسم الموضوع، وقد سميت بهذا الاسم لأنها تمثّل نمو الأفكار المتناولة وتطورها عبر عمليات التأليف والترجمة. وتتكون مـن مجموعـة مـن الجمل لكل منها نمطها البنائي الخاص، تدور حول تطوّر فكرة رئيسة واحدة يـتم صـياغتها بشكل واضح في وحدة كاملة تسمى جملة الموضوع Topic Sentence. فـالفكرة الرئيـسة توحّد مجموعة الجمل التي تدور حولها، والوحدة العاملـة تطـور مظهـرًا جديـدًا للفكـرة الرئيسة لنص الكتابة ككل. وتسمى مجموعة الجمل التي تطور الفكـرة الرئيـسة التفاصـيل الداعمة Supporting Details، وكل فقرة تسهم في بلورة الفكرة الرئيـسة وتنميتهـا فـي موضوع الكتابة (Canavan, 1983; Brandon, 2001).

أمّا الفقرة الختامية فغالبًا ما تكون الفقرة الأخيرة وقد سميت بذلك لأنهـا تمثـل آراء الكاتب، وموقفه من مشكلة الكتابة ممثلاً فيمـا يقدمـه مـن تعليقـات (Brandon, 2001).

فقد يختتم الكاتب موضوعه بفقرة أو جملة تعد جزءًا منطقيًا من جسم الموضوع، أي أنها تعمل جزءًا من الدعم، وبهذه الحالة لا يتطلب الموضوع خاتمة رسمية. وقد يختتم الكاتب موضوعه بإعادة صياغة متن الفقرة بكلمات مختلفة، أو يختتم الفقرة بسؤال نهائي، أو بعبارة تدع الموضوع مفتوحًا لمزيد من التفكير والتوسع، أو مراجعة للنقاط الرئيسة المتضمنة في الموضوع (Canavan, 1983).

وعند كتابة الفقرة يستطيع الكاتب أن يطوّر فقرة جيدة من حيث التخطيط، والترابط. إذ إن فشل كثير من الكتابات، قد يعود إلى ضعف الترابط والتسلسل فيما بينها. ومن خلال ربط كل نقطة بالمقدمة نستطيع أن ننتج عملاً كتابيًا مؤثرًا، بنيته ستكون مترابطة، مما يمنح الكتابة الإحساس بالتنظيم والتفكير العقلاني فضلاً عن التماسك بين ما يشتمل عليه من أفكار وآراء (Greetham, 2001).

وتقتضي قواعد الكتابة أن يتم "تقسيم الموضوع إلى فقرات، تشكل كل واحدة أو مجموعة منها وحدة فكرية تعالج عنصرًا من عناصر الموضوع، وتتألف كل فقرة في الغالب من جملة رئيسة واحدة، وعدد من الجمل الثانوية الداعمة السابقة أو اللاحقة، إذ تبدأ الفقرة عادة بجملة رئيسة تدور الفقرة حولها، وتحمل الجملة الرئيسة عادة المحورية في الفقرة، وقد تقع الجملة في بداية الفقرة، وأحيانا تأتي في وسطها أو نهايتها وربما تكون تارة غائبة تمامًا يستدل عليها من السياق" (نصر، 1990: 295).

والتعبير الكتابي نشاط لغوي، وممارسة مستمرة، وقدرة على السيطرة على اللغة، ووسيلة للتفكير والاتصال والتفاعل، وبه يضطر الطالب إلى إعمال الذهن لتحديد الأفكار والمعاني وتوضيحها، والتعبير عنها شفهيا والكتابة عنها تحريريًا. ومع ذلك فإن إجادة التعبير لا تتحقق إلا بالممارسة والتدريب المتواصلين في مواقف عديدة ومتنوعة (الهاشمي، 2006).

ولما كانت الحجة تتطور كلما تطورت الحياة وتعقدت مطالبها، فمع هذا التطور تشتد الحاجة إلى الكتابة، والتمكن منها بوصفها أحد أركان اللغة وفنًا من فنونها، ومهارة الاتصال اللغوي التي بها يتم التعلم والتعليم، إذ لا تعلم دون لغة، وتعدّ الكتابة وما يلازمها من فنون اللغة مفتاحًا للمعارف والعلوم، وتوصيلها إلى الآخرين (عطية، 2008). وللتعبير الكتابي سمة ملموسة بين فروع اللغة الأخرى، في أنه يمثل نتائج ما تعلمه الطلبة في حياتهم المدرسية وما لديهم من خبرات متنوعة، ويعكس انتقال أثر التدريب بممارسته الحياتية، وأن فروع اللغة جميعها تتعاون على تحقيق الهدف الأساسي، وهو تمكين الطلبة من أن يستخدموا اللغة استخدامًا وظيفيًا سليمًا للفهم والإفهام (الهاشمي، 2006).

وهناك ما يشير أيضًا إلى أن استخدام النشاطات الكتابية في التدريس تساعد الطلبة على الاستيعاب، وتحسّن من مهاراتهم في التفكير، مما يجعلهم أكثر قدرة على التفاعل مع المادة المقروءة ولذا، فإنه لا بد من إطلاق أيدي الطلبة لممارسة نشاطات كتابية داعمة لأشكال التعلم (نصر، 1998؛ إبراهيم، 2004). ومن أوجه النشاطات اللغوية التعبير الكتابي الذي يتمثل في ترجمة الأفكار وصوغها في جمل واضحة ومنظمة ومتسلسلة. إذ تظهر في التعبير دلالة واضحة عن نوعية التفكير وكفاءته، ومن خلال التوجيه المنظم بعناية للنشاطات اللغوية الكتابية، يمكن تقديم فرص متنوعة لتنمية عمليات التفكير، وتنمية مهارات الكتابة وقواعدها لدى الطلبة في مراحل التعليم المختلفة (مجاور، 1998). وهناك ما يشير على أن إعطاء الطلبة نشاطات كتابية باستمرار عبر مواقف تدريس الاستماع تشكل لديهم ثروة لغوية، وتنمي القدرة على الفهم والإفهام (Barbara, 1988). إذ تعد النشاطات اللغوية من الوسائل الفعالة في تحقيق أهداف تعليم اللغة وتعلّمها، فاللغة لا تعلم بقواعد وقوالب منطقية وحدها، وإنما تتعلم بالتقليد والممارسة والمحاكاة في مواقف حية وطبيعية (صالح، 2002).

وهناك من يرى أن الأنشطة الكتابية تسهم في تنظيم المفاهيم والأفكار وتوضيحها. ولعلّ أبرزها اختيار القيام ببناء جُمل رئيسة، وتوضيحها بتفاصيل داعمة، وإعطاء الطلبة عددا من الأفكار في مجالات مختلفة، وتكليفهم كتابة عناوين مناسبة لها، وكذلك إعادة ترتيب الأحداث والأفكار المبعثرة بشكل متسلسل، وكتابة نهايات جديدة بنصوص معطاة (Sharma, 2004).

وعند الحديث عن العلاقة بين متغيري الاستماع والكتابة، يلاحظ أن العلاقة بينهما واضحة جلية، تتضح في أن المستمع يستطيع أن يزيد من ثروته اللغوية والفكرية والثقافية، فيزداد تعبيره غنىً وثروةً. إذ إن الكاتب الجيد مستمع جيد؛ لأنه يرغب في الاستفادة من فكر المتحدثين وآرائهم (مجاور، 1998). والمنحى التكاملي في تعليم فنون اللغة يشير إلى الإجراءات، أو الأعمال التي يستعملها المعلم لمساعدة طلابه على تعلم مهارات اللغة في إطار من الترابط والدمج، وهي عناصر أساسية لعملية الاتصال اللغوي. إذ إنه من الصعب فصل مهارات اللغة عن بعضها بأية حال؛ لأن المتعلم يستمع للمعلومات، ويتكلم لينقل الأفكار، ويقرأ ليكتسب المفاهيم، ويكتب لينقل أفكاره ووجهات نظره للآخرين جمهور القرّاء (Barbara, 1988).

ويتطلب المنحى التكاملي في تعلّم اللغة، وتعليمها تقديم مواقف حيّة طبيعية عبر دراسة الموضوعات المختلفة، من أجل تحقيق النمو المتكامل لشخصية الطالب، إذ إن التكامل في تعلّم اللغة وتعليمها، يؤدي إلى تطورها باعتبارها وحدة متكاملة (Wanger, 1985).

هناك ما يدلّ على أن تعلّم اللغة يكون سهلاً وسريعًا وشاملاً إذا تم في مواقف حية وطبيعيّة، ولها صلة بالمتعلم واحتياجاته. وقد تكمن صعوبة تعلم اللغة في الممارسات التربوية المستخدمة في المدارس المتمثلة في تفكيك اللغة وتجزئتها. فاللغة التي تُعلم بعيدًا عن قدرات

الطلبة وحاجاتهم قد لا يكون لها قيمة اجتماعية، وقد تكون خارجة عن سياق حياتهم، بحيث تؤدي إلى نفورهم منها، وشعورهم بالإحباط، مما ينعكس ذلك على صعوبة تحقيق الهدف من تعلّمها (Goodman, 1986).

لقد أثرت الاتجاهات الحديثة في تطوير استراتيجيات تدريس اللغة ولعلّ أبرزها الأخذ بالمنحى اللغوي الكلي Whole Language Approach الذي يشكل الإطار الفلسفي لتدريس اللغة، إذ بدأ علماء اللغة في الآونة الأخيرة يدركون الأخطاء في تعلّم اللغة، وتعليمها التي تمثلت في تناولها في صورة فنون لغوية مفككة أخذين بنظرية الفروع في اللغة، والتي أسهمت بشكل أو بآخر في تفشي ظاهرة الضعف اللغوي لدى الناشئة. وقد أدى الإحساس وبخطورة وضع اللغة إلى الأخذ بمبادئ النظرة الكلية للغة التي تتمثل في النظر إلى اللغة على أنها مهارات أربع متداخلة ومترابطة في ضوء العلاقات التبادلية الطبيعية القائمة بينها، فقد يكون من الصعوبة بمكان وفق ما يراه بعض الخبراء تعلّم هذه المهارات وتعليمها بمعزل عن بعضها (نصر، 2003؛ Altweger, 1991).

وفي ضوء ما سبق، فإن اللغة كل متكامل عنوانها الاتصال والتواصل، وهدفها التعبير عمّا في النفس، والتواصل مع الآخرين؛ ومن هذا المنطلق لابدّ أن تستند برامجها، وطرائق تدريسها إلى المنحى التكاملي Integrative Approach تعلّمًا وتعليمًا، فالتكامل في تدريس مهارات اللغة يؤدي إلى نمو اللغة لدى الطلبة؛ لأن كل مهارة تؤثر في منظومة المهارات الأخرى وتتأثر بها. إذ تعمل جميع المهارات على وحدة اللغة وتكاملها.

وهناك ما يشير إلى أهمية الأنشطة التي تسبق عملية الاستماع مثل: تكرار الاستماع، وممارسة النشاطات اللغوية الكتابية والشفوية المصاحبة لها تأثير إيجابي على أداء الطلبة في الاستيعاب الاستماعي وفي قدرة المتلقين على التفاعل مع المسموع

(Elkhafaifi, 2005). وأن الطلبة يقضون وقتًا أطول في الاستماع طريقة للتعلّم مقارنة بأي من مهارات الاتصال الأخرى (Davis, 2001). وتشير دراسة قام بها شانغ (Shang, 2005) أن المراجعة المسبقة لأنواع من الأسئلة التي تسبق عملية الاستماع لها تأثير إيجابي في كفاية الاستماع، وبخاصة لدى الطلبة مرتفعي التحصيل. وفي دراسة قام بها لود وبيتل (Laud & Patel, 2008) أكدت أهمية أخذ الملحوظات Take Notes وتنظيم الحقائق، وتعيين جملة الموضوع، وربط الجمل معًا، واستخدام أدوات الربط في كتابة الفقرات.

وفي هذا الجانب أجرى بوت وولاس (Wallace & Bott, 2001) دراسة استخدم فيها مخططًا لكتابة الفقرة، إذ تمّ خلاله تحويل المعلومات إلى فقرات استعراضية مكتوبة، وأظهرت النتائج تحسنًا ملحوظًا في مستوى الكتابة. وان استخدام دليل الإرشاد والدعم والتدريب الذي سبق تنفيذ المهمات الكتابية أدى إلى تحسّن المهارات الكتابية لدى الطلبة (Maria, Carean & Cornoldi, 2008). أما أخذ الملحوظات من خلال التلقي وتدوينها فقد أدى إلى الارتقاء بمستوى الاستيعاب الاستماعي، وأسهم في تحفيز التفكير لدى المستمعين، إذ جعل الطلبة يكتشفون صعوبات الاستماع لديهم (Wilson, 2003).

والمتتبع لتطور تدريس الاستماع يلاحظ أنه ولمدة تزيد على خمسين سنة كان تعليم مهارة الاستماع مهملة على مستوى المناهج وعلى مستوى التدريس، وربما يعود ذلك إلى ضعف برامج إعداد معلمي اللغة، فضلاً عن تأثير بعض المفاهيم التي كانت شائعة في أن الاستماع عملية معقدة، وأن تعلمه يتم بصورة طبيعية وليس من خلال التدريس المقصود، والواقع أن الاستماع عملية فعالة ومعقدة، وعلى الرغم من الطبيعة المعقدة لهذه المهارة، فإنه لابدّ من تدريسها باعتبار أن هذه المهارة عملية وناتج في آن واحد (Tindall & Nisbet, 2008).

وهناك ما يشير إلى ضرورة العناية بالمهارات العقلية العليا لدى الطلبة، باعتبارها من أبرز نتاجات التعلم والتعليم اللغوي، وأداة التطور مناحي الحياة، وتقدّمها حتى أصبح يطلق على هذا القرن عصر التكنولوجيا والإبداع والتفوق (نصر، 2009). وهناك من يرى أن تدريس الاستماع الفعّال أغفل إلى حد كبير، قد شكل ذلك خطرًا على إعداد الناشئة خصوصًا بالنظر إلى التحديات الضخمة التي تطرحها عولمة الاقتصاد، والتفاعلات الشخصية والمهنية، فضلاً عن التقدم التكنولوجي المتسارع في هذا القرن الذي يوصف بعصر الاتصالات والمعلوماتية (Kathy, Damela, Barbara, & Susan, 2004).

ويظهر الأدب الخاص بتدريس الاستماع أن معظم الطلبة في مراحل التعليم يعانون ضعفًا في الأداء الاستماعي، تعود أسبابه إلى عوامل كثيرة، منها ما يتعلق بالقدرات والمهارات التي يمتلكونها، ومنها ما يتعلق بإجراءات تنفيذ دروس الاستماع، وقلة التدريبات والنشاطات ذات الصلة بتلك الدروس، وضرورة استخدام برامج واستراتيجيات تساعد على تحسين الأداء في مواقف الاستماع (نصر، 1997؛ الشرايري، 2004؛ مستريجي، 2006؛ Tindall & Nisbet, 2008; Chenling, 2008; Imhof, 2002).

ولاشك أن المتتبع لأساليب التعبير الكتابي للطلبة يلاحظ أنهم يعانون قلة الثروة الفكرية واللغوية، ويفتقرون لكثير من المهارات الأساسية للكتابة، وهناك ما يشير إلى أنه لم تتح لهم فرصة التدرب المقصود، فليس لديهم القدرة على ترتيب أفكارهم في فقرات منتظمة متسلسلة مترابطة، فضلاً عن اضطراب الأسلوب، ولالتواء في العبارات والتراكيب (نصر، 1995؛ Yee, 1996؛ نصر، 1999؛ الخمايسة، 2003؛ عاشور ومقدادي، 2005؛ شرادقة، 2006؛ الطراونة والحطيبات، 2009).

وتشير الأبحاث العلمية إلى الدور الذي تلعبه البرامج المتكاملة في تحسين نوعية التعلّم والتعليم، والارتقاء بمستواه من خلال العملية والناتج في آن واحد. وتؤكد في الوقت ذاته أن

المعلمين يعانون ضعفًا في القدرة على الربط والتكامل بين مهارات اللغة في مواقف التدريس (Anastes, 1994). ويدعّم هذا الاتجاه ما يراه الخبراء من أن الأعمال الكتابية أحد أبرز وسائل إحداث التكامل بين جوانب التعلّم المعرفي، حيث تعمل على إعمال الذهن وتنمية التفكير وتوظيف الخبرات السابقة في التعلّم الجديد (Zamle, 1992).

وعلى الرغم من أن مناهج اللغة العربية المطوّرة في الأردن قد أولت اهتمامًا بمهارتي الاستماع والكتابة في جميع مراحل التعليم، وحيث خصّص لكل مهارة عددٌ من الحصص، وحُددت إجراءات تنفيذها؛ إلا أن هناك نقصًا في التدريبات والنشاطات ذات الصلة، وقلة في التدريبات والنشاطات اللغوية المركبة التي تكامل بين مهارتي الاستماع والكتابة سواء أكان ذلك في مواقف تدريس الكتابة أم في مواقف تدريس الاستماع.

وفي ضوء نتائج الدراسات السابقة التي وردت في متن مقدمة هذه الدراسة. تبين أن أيا منها لم يتعرض إلى تناول أثر برنامج قائم على المنحى التكاملي، والربط بين عمليتي الاستماع وكتابة الفقرة، من منطلق الربط بين مهارتي الإرسال والاستقبال، ناهيك في الأصل عن قلة الدراسات التي تناولت الاستماع وكتابة الفقرات. وفي حدود معرفة الباحث لم يعثر على دراسة مماثلة أجريت في الأردن حول هذا الموضوع.

واستنادًا إلى آراء المختصين والباحثين والخبراء في مجال مناهج اللغة وأساليب تدريسها، التي أشارت إلى انخفاض كفاءة تعليم الاستماع والكتابة وضرورة الاهتمام بمهارات اللغة وبتطبيقاتها، وبخاصة مهارتي الإرسال والاستقبال في مواقف التعلم وأخذًا في الاتجاه نحو استخدام المنحى التكاملي في تدريس موضوعات اللغة العربية. فإن من المؤمّل لهذه الدراسة أن تسهم في سد النقص من هذا الجانب الهام من جوانب البحث التربوي اللغوي، الذي يعد حاجة ماسة في التنمية اللغوية لطلبة المدارس في القرن الحادي والعشرين الذي يعتمد على التواصل والاتصال وتبادل المعرفة في صورها المختلفة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

على الرغم من اهتمام المتخصصين والباحثين في مجال اللغة بضرورة العناية بمهارات اللغة ممارسة وتطبيقًا، وإحداث التكامل بينها، إلاّ أن جانب الربط بين عمليات الاستماع والكتابة ما زال قاصرًا، ولم يلق العناية التي تعدل دوره المتمثل في إعمال العقل، وكذلك ندرة التدريبات والنشاطات المركبة التي تكامل بين عمليات الاستماع والكتابة. إذ يتحدد الغرض من هذه الدراسة في تقصّي أثر برنامج قائم على المنحى التكاملي، وقياس فاعليته في تحسين عمليات الاستماع، وكتابة الفقرات في اللغة العربية لدى طلبة المرحلة الأساسيّة في الأردن.

وقد حاولت الدراسة الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات أداء طلبة الصف السابع الأساسي على اختبار تحسين عمليات الاستماع تعزى للبرنامج والجنس والتفاعل بينهما؟

2- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات أداء طلبة الصف السابع الأساسي على اختبار تحسين كتابة الفقرة تعزى للبرنامج والجنس والتفاعل بينهما؟

أهمية الدراسة

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من الآتية:

1. وضع تصور جديد لتدريس الاستماع عبر ممارسة الطلبة نشاطات كتابية وتدريبات تركز على المؤشرات السلوكية لعمليات الاستماع المعتمدة في الدراسة.
2. إسهام الدراسة في تعميق الوعي لدى الطلبة بالعلاقة بين عمليات الاستماع وعمليات الكتابة.
3. تعدّ الدراسة الحالية ترجمة عملية، واستجابة لدعاة تطوير عمليات اكتساب اللغة العربية، ومعالجة جوانب الضعفِ في ذلك.

4. تكتسب الدراسة أهميتها أيضًا من النتائج المتحصلة، وتأثيرها في القائمين علـــى تـــدريس مهارتي الاستماع والكتابة.

التعريفات الإجرائية

يعرّف الباحث المصطلحات الواردة في هذه الأطروحة إجرائيًا على النحو الآتي:

المنحى التكاملي: تلك الإجراءات والأعمال والتدريبات التي يستخدمها معلـــم اللغـــة العربيـــة لمساعدة طلبة العينة في تعليم الربط بين تعلم الاستماع وتعلم الكتابة فـــي إطـــار التكامل بينهما عبر مواقف التعلم.

عمليات الاستماع: هي جملة الأساليب العقلية الأدائية، التي يستخدمها المتعلم في مواقف تعلم الاستماع. ليصل إلى فهم المسموع بمستويات معينة. وتقاس بالدرجة المتحققـــة في اختبار صادق وثابت أعدّ لهذه الغاية.

الفقرة: بناء لغوي متماسك يتضمن مجموعة من الجمل المترابطة، تتمتع بدرجة عاليـــة مـــن الصحة اللغوية، وتتناول موضوعًا محددًا، أو فكرة رئيسة وعـــددًا مـــن التفاصـــيل الداعمة. وتقاس إجرائيًا بالدرجة المتحققة للطالب على اختبار صادق وثابـــت فـــي كتابة الفقرات أعدّ لهذه الغاية.

حدود الدراسة

تم إجراء هذه الأطروحة وفق الحدود الآتية:

1. عينة الدراسة من طلبة الصف السابع الأساسي ممثلة في مجموعتين تجريبية وضـــابطة يتوزعون في أربع مدارس منتقاة تابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة البادية الـــشمالية الشرقية في الأردن.

2. نصوص الاستماع والتدريبات الكتابية المقررة لطلبة الصف السابع الأساسي في الفصلين الدراسيين الأول والثاني للعام 2009-2010.

3. أدوات الدراسة عبارة عن اختبار يقيس مدى امتلاك العينة لعمليات الاستماع عبر المؤشرات السلوكية الدالة عليها، واختبار آخر يقيس مهارة طلبة العينة في كتابة الفقرات أجريت له معاملات الصدق والثبات اللازمة.

4. كتابة الفقرة محدودة في المؤشرات السلوكية الدالة على الفقرات في مجالات: الوصف، والسبب والنتيجة، والتعريف بالنفس.

5. عمليات الاستماع اقتصرت على العمليات الذهنية الأدائية التي تستخدم من المستمع في مواقف الاستماع والتلقي وهي: التذكر والمتابعة والتركيز والتمييز والتفاعل والنقد، وما يرتبط بها من مؤشرات سلوكية حددت في الدراسة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات ذات الصلة

يتناول هذا الفصل الخلفية النظرية للدراسة الحالية التي تتضمن توضيح المفاهيم الأساسية التي تقوم عليها، وهي عمليات الاستماع، وكتابة الفقرة، والمنحى التكاملي، وعرض الدراسات السابقة ذات الصلة.

أولاً: الإطار النظري

يعرض الباحث في هذا الإطار المعارف النظرية المتعلقة بعمليات الاستماع، من حيث مفهوم العملية وأهميتها، وكيف تحدث، وأساليب تنميتها، والنماذج التي تفسّر كيفية حدوثها، واستراتيجيات تدريسها. وكذلك يعرض الباحث لمفهوم الفقرة وعناصرها، والعوامل المؤثرة فيها وأنواعها وأهمية كل نوع من هذه الأنواع في إنتاج المادة الكتابية، وكذلك تناول العلاقات القائمة بين مهارات الإرسال والاستقبال بعامة، ومهارتي الكتابة والاستماع بخاصة. وأخيرًا يتناول هذا الفصل الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات هذه الدراسة.

مفهوم عملية الاستماع

يرى بعض خبراء مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها أن الاستماع نشاط ذهني يمكّن الطلبة من ممارسة الإصغاء الواعي، والانتباه والتركيز والمتابعة المستمرة للمسموع، أو محاولة الفهم والإحاطة بأهم المضامين التي تشتمل عليها الرسالة المتلقاة في مواقف التعلّم والتعليم المختلفة (ستيتية والحوري ونصر، 1995). وتعرّف عملية الاستماع بأنها:"عملية ذهنية مركبة تدرك سلوكيًا عبر الحس الداخلي، ومن خلال العملية والناتج، مما يؤدي إلى نمو نتاجات الاستماع" (Margarete & Laura, 2006 : 79).

وقد عرّفها الكندري وعطا (1996: 120) بأنها "تمرين المتعلمين على الانتباه، وحسن الإصغاء، والإحاطة بمعنى ما يسمع، والكشف عن مواهبهم المختلفة في المسموع". أما عصر (2000: 101) فينظر إلى الاستماع على أنه:"عملية معقدة يستوعب فيها الإنسان الأصوات المتناهية إليه عبر أذنيه بطرق عديدة من المناشط العقلية الفسيولوجية مثل سماع الأصوات نفسها، وتعرّفها، وتمييزها وتفسيرها".

أما مذكور (2007: 128) فيرى أن عملية الاستماع "فن يشتمل على عمليات معقدة؛ متداخلة، فهي ليس مجرد عملية تلقي؛ لأنها عملية يعطي فيها المستمع اهتمامًا وانتباهًا مقصودين لما تتلقاه أذنيه من أصوات، ورموز لغوية، وفهم مدلولها، وإدراك الرسالة المتضمنة في هذه الرموز عن طريق تفاعلها مع خبرات المستمع، ومحاولة تحليل مضمون الرسالة وتفسيرها وتقويمها، والاستجابة بالحكم عليها في ضوء المعايير الموضوعية المناسبة لديه".

أما كاثي (Kathy, 2004: 227) فترى أن الاستماع "عملية تفاعلية ديناميكية لربط وجهات نظر المستمع الملائمة وما لديه من والمعرفة والسلوكيات لتحقيق الأهداف المستهدفة بالاستماع". وأما تانديل ونايسبت (Tindall & Nisbet, 2008: 124) فقد عرّفا عملية الاستماع بأنها "عملية عقلية فعالة ومعقدة تتطلب من المتعلمين تحويل كلمات الحديث إلى معنى في العقل". ويرى الباحث أنه في ضوء التعريفات السابقة يمكن القول إنّ الاستماع ليس ناتجًا فقط بل هو عملية وناتج في آن واحد، حيث يقوم المستمع بالإصغاء لإدراك المضامين عبر الرسائل المتلقاه، محاولاً تحليلها وتفسيرها وتقويمها والاستجابة إليها، في ضوء قدراته وخبراته السابقة بقصد فهم الدلالات المصاحبة للصور الصوتية المتلقاة.

ويفرّق التربويّون بين مصطلحات السماع والاستماع والإنصات والإصغاء، فالسماع هو محور استقبال الأذن لذبذبات صوتية دون الاهتمام بها مثل: سماع آلة إنذار وغيرها.

والسماع عملية تعتمد على وظيفة الأذن البيولوجية، إذ لا يحتاج إلى تعلّم أو تعليم، ويولد الأطفال مزودين بهذه الحاسة السمعية. والاستماع فن يشتمل على عمليات عدّة معقدة، فهو تلك العملية التي يكون فيها المستمع مصغيًا ومنتبهًا لما تستقبله أذنيه من أصوات مسموعة، وكلام منطوق. أمّا الإنصات أو الإصغاء بمعنى واحد إذ يختلفان عن الاستماع في الدرجة وليس في الأداء السمعي، فإذا كان الاستماع يبدأ بتعرف الأصوات مع الفهم والتحليل، وينهي بالقدرة على النقد والتقويم، فإن كلاً من الإصغاء والإنصات جانب الانتباه فيه كبير، وبذلك يكون كل من الإنصات أو الإصغاء استماعًا مستمرًا ومركزًا، وعلى درجة عالية من الانتباه للمادة المسموعة، ولكن الاستماع يكون متقطعًا كالاستماع إلى محاضرة أو خطبة. والاستماع التربوي المقصود في حقيقته، ما هو إلا تلق وفهم وتفسير وتقويم ثم استجابة لما يستمع إليه بصورة شفوية أم كتابية (السيد، 1996؛ نصر، 1997؛ إبراهيم، 2004؛ Kathy, 2004؛ مدكور، 2007؛).

أهمية الاستماع

يؤكد الأدب التربوي أن الاستماع عماد كثير من المواقف التي تستدعي الإصغاء والانتباه: كالأسئلة، والأجوبة، والمناقشات، والأحاديث، وسرد القصص. حيث إن فيه تدريبًا على حسن الإصغاء، وحصر الذهن، ومتابعة المتكلم، وسرعة الفهم، ثم الاستجابة، وتبدو هذه الأهمية لطلاب المراحل المتقدمة؛ لأن عماد الدراسة لديهم إنما هو المحاضرات، والاستماع إليها. ولذلك من الضروري أن يتدرب الطلبة في حياتهم المدرسية على عمليات الاستماع الأكاديمي، وتلخيص ما يسمعون كتابة في مختلف المواد الدراسية عبر أخذ الملحوظات وتدوينها (المصري، والبرازي، 2009).

وتجيء أهمية الاستماع كونه الوسيلة الأولى التي يتواصل بها المتعلم مع البيئة البشرية والطبيعية من أجل تعرّفها، والتفاعل معها في مواقف اجتماعية مختلفة، فهو وسيلة مهمة للمتعلمين لتعلّم القراءة والكتابة والمحادثة، وهو وسيلة لحفظ التراث، ووسيلة هامة لا غنى عنها، ولهذا ينبغي أن نهتم بالتخطيط والتدريب لممارسة هذه العملية المعقدة (الهاشمي والغزاوي، 2005).

وعملية الاستماع هي المقدمة الطبيعية لمعظم العمليات الفكرية والعقلية الموجهة للسلوك البشري سواء كان تعليميًا، أم تدريبيًا، أم توجيهيًا. والسماع هو مفتاح الفهم والتأثر والإقناع والتشبع بالأفكار لذا قال الله تعالى:﴿ وَقَالَ ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ لَا تَسْمَعُواْ لِهَٰذَا ٱلْقُرْءَانِ وَٱلْغَوْاْ فِيهِ لَعَلَّكُمْ تَغْلِبُونَ ﴿٢٦﴾ ﴾ (فصلت: 26)، فما داموا لا يسمعون له فلن يتأثروا به ولن يستجيبوا إليه. كما أنهم لما انقشع عنهم الغمام تمنوا لو أنهم كانوا قد أحسنوا الاستماع. إننا نستمع أحيانًا دون وعي فإذا اجتمع مع الاستماع وعي يكون الإصغاء وهو سماع الأذن بوعي وتفهم، والإصغاء الفعّال هو الاستماع والإنصات المركز لمجموعة من المعلومات حول موضوع ما لغرض الفهم الكامل لذلك الموضوع، ثم توظيف ذلك الفهم في نشاطات الحياة المختلفة (المشرّف، 2008).

ولعل أفضل دليل على أهمية الاستماع دوره المؤثر في عمليتي التعلّم والتعليم، وكونه أساسًا لغيره في عمليات الاتصال اللغوي، فالنبي صلى الله عليه وسلم كان لا يقرأ ولا يكتب ولكنه يقرأ بالاستماع، وبه يستوعب ما يوحى إليه، ثم يستجيب إليه ويعلمه إلى أمته عبر الكلمة الملفوظة، وهذا دليل على دور الاستماع في فهم المسموع واستيعابه، والاحتفاظ به ثم الاستجابة إليه. وما يعطي الاستماع أهمية تفرغ الذهن فيه للمعنى، وتحليل المسموع

واستيعابه، وتقويمه، فضلاً عن أنه خير وسيلة لاكتشاف الأفكار المتضمنة فيما يستمع إليه من ألفاظ، أو تراكيب لغوية لا تعبر عن المعنى المقصود مباشرة (عطية، 2008).

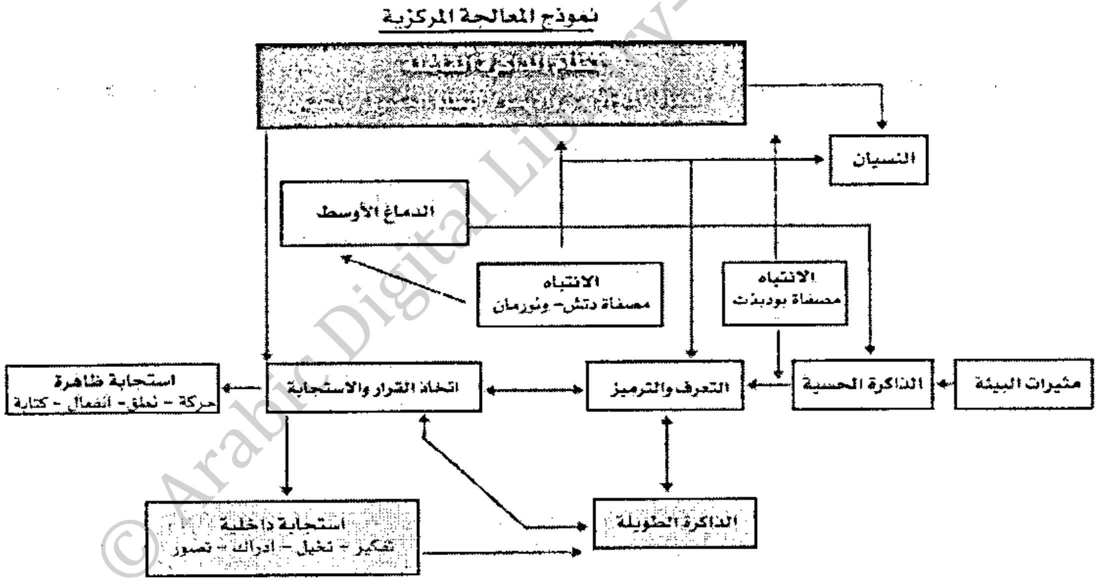
ويعدّ الاستماع من أساليب الاتصال الشائعة، وتزداد أهميته في مواقف التعلم والتعليم، حيث يصعب القيام بأي شكل من أشكال التفاعل الصفي بمعزل عن الاستماع، خاصة وأن التفاعل بالكلمة الملفوظة هي وسيلة التواصل في معظم مواقف التدريس سواء أكانت لغوية أم غير لغوية (الكندري وعطا، 1996).

وقد قدّم القرآن الكريم السمع مقدمًا على البصر في أكثر من سبعة وعشرين موقعًا، وهذا يؤكد أهمية آلية الاستماع. فلقد لعب دورًا في عملية التعلّم والتعليم عبر العصور. ومع ذلك فلم يلق من العناية ما يستحق حتّى وقت قريب. لقد افترض دائمًا أن الطلبة يستطيعون الاستماع، وهم يستمعون بكفاية إذا طلب منهم ذلك. لكن الأمر تغيّر أخيرًا. فقد أثبتت الدراسات الحديثة أن الاستماع فن ذو عمليات معقدة وكثيرة، ومهارات ذات مؤشرات سلوكية محددة وكلها تحتاج إلى كثير من العناية والتدريب والممارسة (مدكور، 1997). وأن المرء في حالة الاستماع يجب أن يكون إيجابيًا فاعلاً، إذ عليه أن يفك الرموز التي تصل إليه عن طريق المتحدث، ويفهمها، ويحكم على مضامينها، فالاستماع هو نافذة يطلّ المرء عبرها على خبرات الآخرين وتجاربهم (السيد، 1996).

معالجة المعلومات

بدأ علماء النفس يدركون أن تحديد نظام متكامل لمعالجة المعلومات يقتضي إدخال عمليات الإحساس، والانتباه، والإدراك، والتفكير، وغيرها إلى هذا النظام الشامل الذي يستطيع تفسير العمليات الداخلية ما بين حدوث المثير إلى حدوث الاستجابة، وبذلك فقد اعتبر علماء

النفس المعرفي أن اتجاه معالجة المعلومات ينطوي على ثلاث عمليات معرفية تحدث بشكل متسلسل، الأولى: مرحلة الكشف الحسّي حيث تأتي المثيرات من البيئة عن طريق الحواس. والثانية: يتم التعرف على المثيرات الحسية عبر ترميزها وتحليلها وفهمها بمساعدة من الخبرات السابقة للفرد، والثالثة: يتم تحديد أسلوب الاستجابة المناسب في ضوء فهم المثيرات الحسية وربطها مع الخبرة السابقة للفرد لتتحول إلى استجابة معرفية ظاهرة أو ضمنية، فقد تم تصميم نموذج شمولي لمعالجة المعلومات قادر على ربط العمليات المعرفية المختلفة من إحساس، وانتباه، وتعرّف، وإدراك، وتذكر، وتفكير واستجابة والشكل (1) يبين ملامح هذا النموذج الشامل لمعالجة المعلومات.



الشكل (1) نموذج يبين كيفية معالجة المعلومات.

ويستند هذا النموذج إلى عدد من الافتراضات ممثلة في الآتية: (العتوم، 2004)

1- إن المعرفة يمكن تحليلها إلى عدد من المراحل الافتراضية التي يتم في كل منها عدد من العمليات المعرفية ذات الصلة بالمعلومات الحسية القادمة من البيئة الخارجية لتنتهي باستجابة ضمنية أو ظاهرة من المستمع أو المتلقي.

2- العمليات العقلية كالإدراك والتعرّف والانتباه والتذكر والتفكير وغيرها هي أوجه لعملية واحدة تتصف بالتعدد والتشعب والتداخل وتتمثل في ما يطلق عليه بالاستماع.

3- معالجة المعلومات تتم بتوجيه وضبط من الدماغ والجهاز العصبي، إذ أن هناك قنوات اتصال ونقل للمعلومات ما بين المدخلات والمخرجات عبر الجهاز العصبي حيث يقوم الدماغ بالعديد من الوظائف المعرفية.

4- الذاكرة القصيرة بالمفهوم المعاصر ليست مجرد خزّان للمعلومات يتميز بمحدودية السعة والزمن، بل هو ذاكرة عاملة (Working Memory) تشكّل عنصرًا رئيسًا في معالجة المعلومات المتوافرة في الدماغ وفيها تقع، تحدث فيها جميع العمليات المعرفية بإشراف وتوجيه من دماغ الإنسان.

5- المخرجات، أو الاستجابات المعرفية ليست مجرد ناتج فوري للمثير الحسي بل هي نتاج لسلسلة من العمليات المعرفية الوسيطة.

6- إن كل مرحلة من مراحل تكوين المعلومات، ومعالجتها تستقبل معلومات من المرحلة التي تسبقها قبل أن تقوم بأداء وظائفها.

7- هنالك محدودية في القدرة على معالجة المعلومات تؤثر على دقة الناتج، أو الاستجابة المعرفية من فرد إلى آخر.

8- بعض الأفراد يطورون مهارات متباينة في سرعة إنجاز العمليات المعرفية، ودقتها حيث يعود ذلك إلى الفروق الفردية في الجوانب العقلية والشخصية، التي هي انعكاس مباشر لأثر عوامل الوراثة، والنضج الجسدي، وقدرة البيئة على توفير عدد من المتغيرات الغنية التي تثري البنية المعرفية للفرد.

وهناك من يرى أن الاستماع حالة عقلية تمثل اندماج الخبرات السابقة لدى السامع مع ما يتلقاه ويستوعبه من أفكار، ومضامين من المادة المسموعة، وهذه الحالة تتطلب استخدام استراتيجيات التلقي، وأساليب المتابعة والتفكير والتفاعل، التي تعين المستمع على فهم أكبر قدر ممكن من الأفكار والمضامين المسموعة، والاحتفاظ بها إلى أطول مدّة ممكنة (Buck, 1991)، وأن ممارسة الاستماع من العمليات اللغوية التي توفر بيئات غنية لإعمال الذهن وتنشيطه، وتسهم في تشكيل القدرة على التخيّل وتنميته، وذلك عبر النشاطات والتفاعلات اللغوية المتعددة التي ينتظر أن ينفذها الطلبة حول المضامين المسموعة في مواقف تدريس الاستماع (Golden, 1996؛ نصر، 2009).

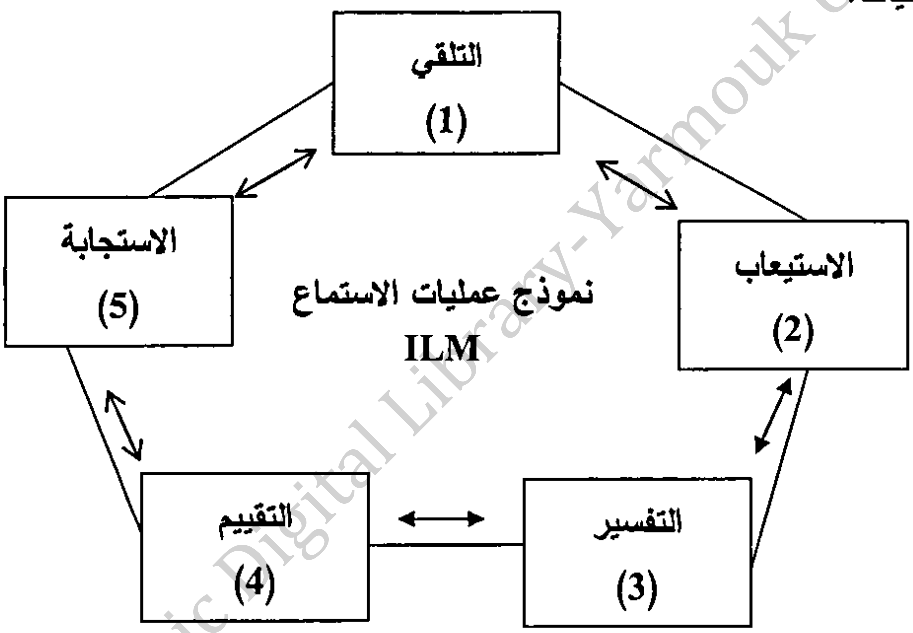
نموذج الاستماع التفاعلي Interactive Listening Model

وفي إطار محاولات الخبراء تطوير نماذج واستراتيجيات تدريس للاستماع فقد حددت كاثي، ودميلا، وباربارا، وسوزان (Kathy, Damela, Barbara, & Susan, 2004) أربع مراحل لنموذج الاستماع التفاعلي Interactive Listening Model، حيث صمم لمساعدة الطلبة على تطوير مهاراتهم الاستماعية بشكل منهجي وتطوري، وهذه المراحل هي:

1- التحضير للاستماع: إن التحضير للاستماع أساسي لتحقيق المخرجات المرغوبة لأي حدث اتصالي، عبر تحديد الأهداف من الاستماع سواء أكانت تمييزية، أو استيعابية، أو تقييمية، أو تفاعلية، وتحليل سياق الاستماع، والمشاركة الفعالة في الاستماع وتأكيد الذات.

2- تطبيق نموذج عملية الاستماع: النموذج مصمم لإظهار المكونات الخمسة لعملية الاستماع وهي: التلقي، والاستيعاب، والتفسير، والتقييم، والاستجابة، حيث تعمل معًا إلى حد ما في كل حالة استماع، على الرغم من أن التأكيد قد يكون بالأساس على واحدٍ من المكونات،

أو أكثر بما يعتمد على السياق، أو على الغاية من الاستماع. مثلاً: في موقف الغرفة الصفية، يجب أن يعتمد المستمعون إلى حد كبير على القدرة على استيعاب المعلومات بشكل جيد لتعلّم الأفكار الجديدة ومقارنتها مع أفكارهم. وفيما يتعلق بمضمون الرسالة وقيمتها. وفي الحوار مع صديق، قد يطلب من المستمع تعليق الأحكام لتقديم أذن متعاطفة، والشكل (2) يبين مكونات النموذج الخمسة، العلاقات القائمة بين هذه المكونات/ العمليات.



شكل (2) نموذج الاستماع التفاعلي ILM

ويعتمد المستمع في هذا النموذج على مهارة الذاكرة الإدراكية لتخزين المعلومات، واسترجاعها في كل مراحل الخمس، على الرغم من أن الذاكرة لم تضمّن كجزء منفصل من نموذج الاستماع.

3- تقييم فعالية أداء الاستماع: يحتاج إلى تقييم الذات من الآخرين مثل المحاضرين، أو الأقران بحيث يقيمون أداءه، ويقدّمون التغذية الراجعة إليه، إذ يبدأ المستع بمراجعة

استجاباته عبر علاقتها بالمعايير المحددة للاستماع، ويعيد معالجة التركيز من جديد ليرتفع الأداء الاستماعي لديه.

4- تحديد أهداف جديدة: تتطلب عملية الاستماع تطويرًا مستمرًا؛ لأنها عملية ديناميكية معقدة، وباستخدام التغذية الراجعة للأقران، أو المحاضرين، والتقييم الذاتي، يحدد المتسمع أهدافه لتحسين عملية الاستماع لديه، والبناء على نقاط القوة للمحافظة عليها؛ لأنها كانت محفزّة على أداء الاستماع الفعّال لديه، ويتجنب تلك الجوانب التي تقلل الفعالية الكلية لعملية الاستماع.

وبالنظر إلى النموذج السابقة يتبين أن الاستماع للرسائل المتلقاة يمر عبر خمس مراحل مرتبة ومتتالية، وهي في طبيعتها بنائية، حيث إن اتقان الأولى يسهل ويؤسس لاتقان العملية الثانية. كما يلاحظ أيضًا أن هناك علاقات تبادلية بين كل عمليتين من هذه العمليات بدليل الأسهم التي تشير إلى ذلك التفاعل والتبادل، الأمر الذي لابد لمعلمي الاستماع من توظيف هذه العمليات في مواقف تحضير وتنفيذ وتقويم تعلم الاستماع.

عمليات الاستماع

عملية الاستماع عماد كثير من المواقف، التي تستدعي الإصغاء والانتباه، وهي عمليات متتابعة متداخلة. وفيما يأتي تعريف بأبرز عمليات الاستماع، التي تم تناولها في الدراسة الحالية وبعض المؤشرات الدالة على عمل كل منها.

1- التّذكر

وهي عملية استرجاع للمعلومات والخبرات التي سبق للفرد أن حصّلها، إذ يسترجع الإنسان كل ذلك في ذهنه عن طريق الصور الذهنية. فالتذكر إحياء لكل ما اكتسبه الإنسان في

الماضي، سواء أكان ذلك ألفاظًا، أم أفعالاً، أم أحداثًا، وعملية التذكر أكثر قوّة ووضوحًا في الصور الذهنية البصرية والصور السمعية، وهي ليست عملية بسيطة بل إنها عملية معقدة تعتمد على عمليات أخرى مثل الحفظ Retention. وعملية التذكر لها صورتان هما التعرف Recognition، والاستدعاء Recall وهما متداخلتان (عيسوي، 1974؛ نصر، 1997؛ الفرماوي، 2007؛ كفافي، 2009).

وفي هذا المجال يذكر بني يونس (2008) أن التذكر هو العملية التي تستدعي بوساطتها الخبرات السابقة عن موضوع ما عن طريق التخيل، أو التعبير بكلمات، أوغيرها. وعملية التذكر تمر في ثلاث مراحل وهي: التعلّم Learning، والاحتفاظ Retention، والاستدعاء Recall، وإن المعلومات مرتبطة ببعضها من مناطق عدّة، أو في الدماغ بكامله، وعلى سبيل المثال استرجاع تذكر بعض الأشياء يمكن أن تستثار بجذور عديدة كالشم، والمكان، وشخص معين. والذاكرة أرشيف العمليات العقلية المعرفية وغير المعرفية، وحاضنة لإنتاج النشاط العقلي، والإرث الحضاري، وهي عملية عقلية معرفية عليا، تتضمن سلسلة من الخطوات المتتالية والمتصلة، تبدأ باستقبال البيانات، ثمّ ترميزها، فمعالجتها، أي تحويلها إلى معلومات بعد تخزينها، وأخيرًا استرجاعها بطريقتي التعرف والتذكر.

ويواجه الإنسان في اليوم كثيرًا من المعلومات، أو المعاني، أو الرموز التي تتطلب الاكتساب والاحتفاظ بها في الذاكرة لتوظيفها في الوقت المناسب، وبقدر ما تتجمع الخبرة الفردية بقدر ما تزيد أهمية الذاكرة والاسترجاع. والذاكرة بهذا المعنى هي العملية العقلية التي يتم بها تسجيل الإنسان لخبراته. أما التذكر فهو العملية التي يتم بها استرجاع الخبرة للاستفادة بها في مواقف جديدة، وتسجل الخبرات في دماغ الإنسان في شكل تصورات ومفاهيم ونماذج معرفية (Kathy, 2004؛ الفرماوي، 2007).

2- المتابعة

وينظر إلى هذه العملية إليها على أنها عملية ذهنية واعية تتضمن سلسلة من التتابعات الذهنية المتصلة بالمضامين المسموعة عبر تعرض المتعلم لموقف استماعي، ويكون السامع والمتكلم على درجة من الاتساق من حيث السرعة في الإرسال والتلقي، إذ تؤدي هذه العملية إلى عدم نسيان المستمع لأي فكرة، أو معلومة ترد في النص المسموع وتهدف هذه العملية إلى تدريب الدماغ لدى المستمع على ترتيب الأفكار والأحداث والأفعال الواردة في المسموع بعد الانتهاء من الاستماع. وهي دليل واضح على حسن الاستماع والتلقي (عصر، 2000؛ السليطي وتايه، 2000؛ استيتية، والحوري، ونصر، 1995؛).

3- التركيز

وهي:"عملية ذهنية نفسية شعوريّة معرفية يقوم بها المتعلم إراديًا بضبط انفعالاته، وما يشتت انتباهه من أفكار للإنشغال بموضوع معيّن، أو جانب منه انشغالاً تامًا" أثناء الاستماع (سالمي، وخالد الدين، وبدوي، 1998: 60). وهي "مقدرة المتعلم الذهنية على تمرين عقله وتعويد تفكيره على توفير جوٍ من الانتباه والحضور الذهني في شتى المواقف والأحداث" (أبو سعيدي، 2009: 1)، وهي انشغال ذهن المتلقي بالأفكار والمضامين الواردة في الرسالة، ومقاومة الشرود الذهني، ويكون ذلك أثناء تلقي الرسالة الصوتية (نصر، 1997؛ السليطي وتايه، 2000).

وهناك عوامل تنمي عملية التركيز، وبإمكانها استجلاب الحضور الذهني والمساهمة في إيقاف التشويش، وتوفير الانتباه، وقتل التشتت، ووضع حدٍّ لكميّة الخسائر المستمرة في الجهد والوقت والإنتاجية، وهذه العوامل لا يمكن بناؤها في يوم وليلة بل تحتاج لتدريب شاق وممارسة مستمرة، وإصرار قوي وجهد عصبي مضاعف، إذ يمكن تنميتها وتعميقها عبر

التحكم في الأفكار، وتعويد النفس على التأمل بعزلها عن المحيط، ومحاولة تصفية الذهن لدقائق عدّة كل يوم، والتركيز على موضوع واحدٍ دون سواه عند ممارسة أيّ نشاط تعليمي، وحفظ كثير من المعلومات، والآيات القرآنية، أو الأحاديث النبوية (أبو سعيدي، 2009).

4- التّمييز

وهي عملية ذهنية دقيقة تتطلب إقدار المتعلم على إدراك الفروق بين الأفراد، أو الأشياء، أو الخصائص، أو المثيرات (نشواتي، 1997؛ عاقل، 2003؛ طه،2009). وتتضمن أيضًا مقارنة العناصر المتشابهة والمتعارضة في المواد المسموعة (مدكور، 2007). وتعني:" قدرة المتعلم على التمييز بين الأمثلة المنتمية وغير المنتمية للمفهوم" (الخوالدة، 2008: 11).

5- التفاعل

وهي أبرز العمليات الجزئية في عملية الاستماع الكبرى إذ إنها عملية ذهنية أدائية تتطلب اندماج المتعلم، وتفاعله مع موضوع الاستماع وفكرته أثناء تعرضه لموقف استماعي، تمهيدًا لفعل الاستجابة Response مثل: فعلاً، وأنا أرى ذلك، أو إشارات غير لغوية مثل: إحناء الرأس، أو هز الكتف لإظهار الفهم، أو عدم الفهم للمتكلم (Iynch, 1998). والتفاعل كل عمل متبادل بين الأفراد في سلوكهم ووظائف أعضائهم (سالمي وآخران، 1998؛ Rost, 2002).

6- النّقد

وهي عملية تفكيرية راقية تتضمن القيام بفحص دقيق لعناصر المسموع بهدف تحديد مواطن القوّة والضعف فيه عبر عمليات التحليل والتقييم استنادًا إلى معايير تتخذ أساسًا للنقد،

أو إصدار الأحكام، والتوصل إلى استنتاجات منطقية حيال النص المسموع من حيث الشكل والمضمون (Kathy, 2004؛ مدكور، 2007).

كيف تحدث عملية الاستماع؟

تعدّ عملية الاستماع أول عملية يكتسبها الإنسان، إذ تحمل موقعًا مهمًا في الاتصال والتعلّم اللغوي، وعملية الاستماع أسهل عمليات اللغة الأخرى تطورًا، وأكثر ما تستخدم بشكل متكرر من تلك العمليات اللغوية (Tindall & Nisbet, 2008)، وتقوم على مرتكزٍ أساس يحدث يوميًّا، وهو تلقي الأصوات، والأفكار، والمعاني من أنماط المعرفة المختلفة. فهي عملية معقدة تشتمل على خطوات متتابعة (Kathy, 2004؛ مدكور، 1997) وهي:

أولاً: إدراك الرموز اللغوية المنطوقة عن طريق التمييز السمعي وهي عملية سابقة للتعرّف، ولازمة لحدوثه. إذ يعد المثير السمعي مؤقتًا، ولا يمكن فحصه إلا بالأذن. **ثانيًا:** فهم مدلول هذه الرموز. **ثالثًا:** إدراك الوظيفة الاتصالية أو الرسالة المتضمنة في تلك الرموز أو الكلام المنطوق. **رابعًا:** تفاعل الخبرات الجديدة مع خبرات المستمع السابقة المتوافرة لديه، وذات صلة بالرسائل المتلقاة، حيث يتم تحليلها وترجمتها إلى معان في الذهن. **خامسًا:** نقد هذه الخبرات وتقويمها والحكم عليها في ضوء المعايير الموضوعية المناسبة لذلك. ولاشك أن هذه العمليات هي أولية لعملية رئيسة وهي الاستجابة للمسموع تعقيبًا وتعليقًا وحكمًا.

وفي هذا الإطار يذكر شحاته (1993) أن عملية الاستقبال تتركز في عمل حاستي البصر والسمع في إطار من التكامل، وبالتالي فهي تعتمد على القراءة والاستماع معًا، وكلاهما يتطلب عملاً عقليًا هو الفهم، ويتضمن الفهم إلصاق المعنى برسالة مرئية أو مسموعة، ويضم التفسير والتقويم.

أمّا الاستجابة للرسائل المتلقاة فتمر عبر قناة السمع إلــى الأذن الوســطى، إذ تقــوم أعصاب السمع هناك بنقلها إلى مراكز الدماغ في حين يجري تحليلها، وترجمتها إلــى معــانٍ وأفكار تتفاعل مع الخبرات المتنوعة المتوافرة في ذهن المستمع، وفي أثناء تلقي الرسائل ينشط الجهاز العصبي فيظهر المتعلم قدرًا مناسبًا من الانتباه والتركيز والاهتمام، حيث يأخذ الــذهن في ممارسة عمليات الخزن والاستدعاء، والاستيعاب الموجه لأهم المضامين المتــوافرة فــي الرسائل المسموعة، ولا تحدث هذه العمليات بمعزل عن النشاطات اللغوية الأخرى، انطلاقًــا من كلية اللغة وتكامل مهاراتها، وترابطها في مواقف التعلم والتعليم (ستيتية وآخران، 1995؛ الهاشمي والعزاوي، 2005).

وفي هذا الشأن يذكر شانغ (Shang, 2005) أن هناك عمليات عقلية بنائية تتم أثنــاء الاستماع، حيث يأخذ المستمع الرسالة، ويقدّم تخيلاً لها في ذاكرته. حيث تساعد المعلومــات القديمة الشخص المستمع على تفسير الرسالة، وتحديد المعلومات ليتم تحميلهــا فــي الــذاكرة طويلة الأمد. ويمكن معالجة عملية الاستماع بنموذجين، **أولهما:** عملية من أسفل إلــى أعلــى Down - Up، وتعني: اشتقاق المعنى من الرسالة المبنية علــى البيانــات اللغويــة الداخلــة من أصوات، وكلمات إلى علاقات نحوية، ثم إلى معنى. **وثانيهما:** عملية من أعلى إلى أســفل Up - Down، وتعني الخلفية المعرفية لاشتقاق المعنى من الرسالة وتفسيره. ويعدّ النوعــان السابقان استراتيجيات عالمية تتطلب الانتباه إلى العلاقات، والربط بين العبــارات والجمــل. والتركيز أيضًا على تغطية تماسك النص.

وعند الاستماع بطريقة من أعلى إلى أسفل، أو من أسفل إلى أعلى يعمل المتعلمــون على تشغيل المعلومات التخطيطية، والسياقية عبر استماعهم إلــى الــنص، حيــث تتــضمن المعلومات التخطيطية تنشيط التخطيط السياقي، وهو المعلومات الخلفية للموضوع، والتخطيط

الرسمي وهو معرفة كيفية ترتيب المحادثة، وفي الطريقة من الأسفل إلى الأعلى، تعمل المعلومات السابقة للغة كعلم الأصوات والصوتيات، والنحو والمفردات، كل هذه المعلومات تؤدي دورًا مهمًا، وفي وقت واحد. فالاستماع هو عملية معقدة يتم عبرها تفسير ما يستمع إليه ومقارنته بالمعرفة السابقة (Jung, 2003; Celce & Olshtein, 2000; Iynch, 1998).

ويرى روست (Rost, 2002) أن الطريقة من الأسفل إلى الأعلى تعلم المستمع على تحليل وحدات مفردة، ثم تفسير وحدات ومدخلات أكبر بطريقة هرمية من المفردات إلى بناء الجملة للوصول إلى معنى النص. ويعمل المستمع في حال استخدام الطريقة من الأعلى إلى الأسفل على إعطاء استنتاجات مبنية على معلومات سابقة ومعلومات سياقية، وعلى توقعات معينة.

وفي الأربعينات والخمسينات كان النموذج الأول لعملية الاستماع هو الطريقة من الأسفل إلى الأعلى (Down- Top). ووفقًا لهذه الطريقة يبني المستمع استيعابه عن طريق محاولة الفهم لأصغر وحدة صوتية، ثم يتم جمعها في كلمات، ثم عبارات وجمل. وأخيرًا تجمع الجمل لخلق أفكار وعلاقات بينهما (Flowerdew & Miller & Richards, 2005).

وفي هذا الجانب أيضًا يذكر فانغ (Fang, 2008) أن هناك ثلاثة نماذج لعملية الاستماع، يمكن تناولها بالعرض والتحليل على النحو الآتي:

النموذج الأول: عملية من أسفل إلى أعلى (Down- Top) وتفسير ذلك أن الاستماع عملية ترميز للأصوات من أصغر وحدة ذات معنى في اللغة الفونيم (Phoneme)، إلى نصوص كاملة. وإن وحدات الفونيمات هي مرمزة ومتصلة معًا لبناء الجمل، والجمل تتصل معًا لبناء نص كامل ذي معنى. ويمكننا القول: إن المعنى يصل في آخر خطوة في هذه العملية. إذ إن المعرفة اللفظية، والمعرفة الصرفية، ومعرفة علم تركيب الكلام هي مساعدات

لتحليل قواعد الجملة. وبذلك يستفيد المستمع من معرفته بالكلمات، وتركيب الكلام والقواعد في عملية من أسفل إلى أعلى، وهي مرتبطة بمعرفة المستمع اللغوية. وفهم النص عملية تفاعلية بين خبرات المستمع السابقة والنص، ولا تعتمد العملية فقط على المعرفة اللغوية.

النموذج الثاني: ويتمثل في العملية من الأعلى إلى الأسفل (Top - Down) وتوضيح ذلك أن عملية الاستماع تسهم في توظيف المعرفة والخبرات السابقة في إدراك مضامين الرسائل المتلقاة، والمستمع هنا يحاول فهم ما يسمعه عبر هذا التوظيف، وقد لا يستطيع المستمع فهم كل ما يقال، حيث يضطر الاعتماد وبشكل كبير على المعرفة اللغوية المتوافرة لديه.

النموذج الثالث: وفيه ينظر إلى عملية الاستماع على أنها عملية تفاعلية تغطي عيوب كل من العمليتين من أسفل إلى أعلى، ومن أعلى إلى أسفل لمناقشة المضامين في النص المسموع وتفسيرها، وهي عملية معقدة بحاجة إلى معرفة المعلومات السابقة، والمعلومات المتضمنة في المحتوى، والمعلومات اللغوية المتوفرة لدى الفرد المستمع لفهم المضامين تمهيدًا لتفسيرها.

والاستماع التفاعلي Interactive Lestining يشير إلى المحادثة التعاونية، وهي التفاعل بين الأفراد، أو مع المتحدث، وتعدّ أساسًا لتطوير اللغة. والاستماع التفاعلي، أو الأكاديمي يحث على التفاعل مع المحاضر مع طلب التوضيح، أو الردود للتأكد من حصول تواصل ناجح (Rost, 2002; Vandergrift, 1997). والاستماع التفاعلي يضمّ الكثير من ردود الفعل الكلامية، وغير الكلامية من المستمع. إذ يعمل على إظهار رد التواصل مثل: فعلاً، أنا أرى ذلك، أو إشارات غير لغوية مثل إحناء الرأس، أو هز الكتف لإظهار الفهم، أو عدم الفهم للمتكلم أو استخدام الإيماءات (Iynch, 1998).

ويتضح من النماذج السابقة أنه لا غنى عن الخبرات والمعارف السابقة Prior knowledge لدى المستمع لفهم الرسائل المتلقاة، وكذلك لا غنى أيضًا عن المعرفة اللغوية، وهذا ما جاء به النموذج الثالث، الذي مزج بين نموذجي الاستماع.

وعلاوة على ذلك، بإمكان الطلبة فهم مضامين النصوص المسموعة دون فهم كل المفردات المستخدمة في تلك المضامين، وباستطاعتهم أيضًا فهم حبكات معقدة (Trinkle, 2008). وإن عملية فهم النص عملية تفاعلية بين المستمع وما لديه من معارف وخبرات وبين خبرات النص المسموع، واستيعاب ما في النص يقوم على التداخل ما بين خبرات الكاتب وخبرات المستمع، ولا يعتمد فقط على المعرفة اللغوية (Fang, 2008).

ويورد عطية (2008) العمليات الذهنية الأدائية التي تتم أثناء الاستماع على النحو الآتي:

1- الإحساس بمثير صوتي، أو رسالة صوتية ذات معنى بوساطة حاسة السمع.

2- نقل الإحساس بوساطة الجهاز العصبي السمعي إلى الدماغ حيث يقوم بتحليل الرسالة الصوتية، وتحديد ما إذا كان لها معنى في ضوء المخزون المعرفي السابق لدى السامع، أو أنها مجرد ضوضاء، أو مجموعة أصوات لا معنى لها.

3- إدراك التركيب اللغوي المسموع ذهنياً. وفي هذه المرحلة يتمكن المستمع من تعرّف ما يسمع في شكل شرائح تتكامل مع بعضها فتكوّن محتوى المسموع بشكل عام، وتتكون هذه الشرائح من التراكيب اللغوية المصوغة على وفق ما هو متعارف عليه من أنظمة اللغة ومستوياتها.

4- تسجيل المسموع في ذاكرة المستمع، واسترجاع المادة المسموعة، وفي هذه المرحلة ترتبط مفاهيم المادة المسموعة عبر العمليات العقلية، واختبار ما يريد السامع الاحتفاظ به

وهذا ما يطلق عليه مسار التفكير، حيث يجري تسجيل ما يختاره في الذاكرة طويلة المدى.

العمليات الداخلية في الرسالة اللغوية المسموعة

يتضمن الاستماع مجموعة من العمليات المهمة توصيل الرسالة اللغوية المسموعة. أبرزها (الكندري وعطا، 1996: 120) الآتية:

1- الإحساس بترتيب الرسالة، لأن عملية الاستماع تعلّم الإدراك بأن هناك رسالة منظمة لها معنى. ومن هنا يدرك المتعلم نبرات الصوت، وارتفاعه وانخفاضه أثناء نطق كلمة ما، ويدرك مجموعات الأصوات التي قد تتشابه في اللغة، عدا عن توقع ترتيب محتوى الرسالة المسموعة. وفي هذه المرحلة يستطيع المتعلم أن يحلل ما يسمعه، لكي يحتفظ به في ذاكرته، وتعرف هذه المرحلة بأنها مرحلة التعرف Recognition.

2- إدراك التركيب اللغوي، وفي هذه المرحلة توضع التركيبات اللغوية طبقًا لما يعرف من نظام القواعد المستخدمة في اللغة. ويلاحظ أن الدارسين قلما يكررون جملة أخطأوا فيها من حيث القواعد، حين يستمعون إليها. وهذا يبين أنهم يدخلون تركيبًا معينًا هم يعرفونه، وتعرف هذه المرحلة بأنها مرحلة الاختبار.

3- الاختبار، والتسجيل للتذكر، واسترجاع المادة وفيها يتم استرجاع المادة التي يسمعها عبر العمليات العقلية، حيث تربط المقاطع الأولى بالمقاطع الأخيرة، وللاختبار مما يحتفظ به، وهو ما يسمى بمسار التفكير، ثم بعد ذلك يسجل ما توافر في الذاكرة لمدة أطول.

وإذ ينبغي أن يعي المتعلم الفرق بين مفهومين هما: العمليات الذهنية، وهي الأنشطة الذهنية الداخلية التي تحدث في دماغ المتعلم مثل: عمليات الانتباه، والإدراك، والحسحركية،

والعملياتية. حيث يتحمل المتدرب والمتعلم المسؤولية عن ممارسة هذه الأنشطة، وكلما ازدادت فاعليته، وحيويته، ونشاطه، تطورت هذه العمليات وتعقدت، وازدادت كفاءتها، وأدى ذلك إلى تفعيل الذهن وزيادة سعته، وأدى إلى تنوع مستوى العمليات الداخلية والارتقاء بها، والمفهوم الآخر هو الاستراتيجيات الذهنية التي تهدف إلى تهيئة الخبرة وتكييفها لتناسب متطلبات العمليات الذهنية المستخدمة (قطامي وعمور، 2005).

ويرى الباحث أن هناك عوامل تسهم في تخزين الرسائل المتلقاه في الذاكرة لعلّ أبرزها: نبرات الصوت (التنغيم) والتراكيب اللغوية، وهذه العوامل تساعد على ترتيب المضامين، وتحليلها مما ينتج عنه مسار التفكير الذي يتم عبره استرجاع المعاني المختزنة عبر العلميات العقلية التي تتفاعل مع طبقات المضامين المسموعة، محدثة سلسلة من العمليات العقلية المتدرجة الداخلة عبر سطح المضامين إلى أعماق مختلفة، تبعًا لمستوى المضامين، ومستويات المستمعين وقدراتهم وخبراتهم.

أساليب الاستماع الفعّال

هناك بعض الأساليب التي يمكن أن يستخدمها معلم اللغة لمساعدة طلبته في سبر فقرة الاستماع، وفهم مضامينها (Yagang, 1993: 195)، وتتمثل في الآتية:

- أسلوب المقارنة: حيث تقارن الفقرة المسموعة مع التنبؤات الموضوعة قبل عملية الاستماع.
- اتباع التعليمات: وفيه يعطي الطلبة تعليماتٍ، ثم يظهرون فهمهم لها عبر حركات الجسد وإيماءاته، أو إنهاء المهمة.
- الإعادة "التكرار": وهو أسلوب يُطلب من الطلبة فيه تكرار بعض الجمل القصيرة أثناء عملية الاستماع، وهذا يكشف قدراتهم على علمية المتابعة أثناء التلقي.

- الكشف عن الفروقات أو الأخطاء: وفيه يستمع الطلبة لفقرة معينة، ثم يظهرون الاستجابة حين تمر عليهم كلمة غير متوافقة، أو أن هناك خطأ في الفقرة.
- إعادة الصياغة: وفيه يطلب من المستمعين التركيز على جمل محددة أثناء الاستماع، ثم إعادة صياغة الجمل وفق ترتيب خاص.
- التصنيف: حيث يستمع الطلبة إلى قائمة من الكلمات، ثم يجري العمل على تصنيفها وفق ترتيب خاص.
- التسلسل: وفيه يطلب المعلم من الطلبة تقديم التسلسل الصحيح لمجموعة من الصور المقدمة، لهم وفق معيار محدد أثناء عملية الاستماع.
- البحث عن المعلومات: ويتطلب أن يستمع الطلبة لفقرة معينة، ثم يقوموا بكتابة المعلومات حول الجزء الذي يقدم الإجابة عن السؤال المطروح.
- ملء الفراغات: حيث يعطى الطلبة فقرة تحتوي كلمات ناقصة، ثم يطلب إليهم الاستماع إليها ثم العمل على ملء الفراغات بالكلمات الناقصة.

تحسين عملية الاستماع

للاستماع أهمية كبرى في حياة الإنسان، ولابد أن يعنى به العناية التي يستحقها، وأن يتم تقديم الإرشاد اللازم، والطرائق المناسبة، وذلك لتحسين أدائه في هذه العملية المعقدة. وفي هذا الإطار يذكر ريغا (Rega, 2000) أن عملية التواصل الذهني الكاملة، لابد لها من الالتزام بالاستماع، وعدم الانشغال باهتمامات أخرى، ووجوب الإصغاء إلى المتحدث، وإلى نبرة صوته وحدته، والمدخل إلى فهم الاتجاه في هذا التطور موجود في أسلوب كلام المتحدث، وعلى المستمع تقويم ما يقال، وتقديم الأفكار التي عرضت من المتحدث، وتحديد معانيها،

وكذلك على المستمع أن يلخص بكلماته الخاصة كتابة ما يسمعه من المتحدث، وهذا الأمر يؤكد فهم المستمع قصد المتحدث.

ويمكن أيضًا مساعدة الطلبة في تطوير عملياتهم الاستماعية بترقب الاستماع إلى معلومات معينة، وإعطاء الطلبة التغذية الراجعة، وهنا لا يعزز تصحيح الخطأ فقط، وإنما يزيد التشجيع والتقليل من مشاكل الاستماع (Yagang, 1993). بالإضافة إلى ذلك، على الطلبة أن يستمعوا وكأنهم سيقدمون تقريرًا بالرسالة المسموعة لشخص آخر، وهذا سوف يبقيهم مركزين على السبب الرئيس للاستماع (Stephen & Boyd, 2004).

وهناك من يرى أن تحسين عملية الاستماع تكمن في النظر إلى المتحدث، ومراقبة تعابير وجهه؛ لأنها تعبّر عن أفكاره، وتجنب محاولة التفكير في الجوانب، والتركيز على ما يقوله المتحدث، ومحاولة إبقاء الذهن مفتوحًا، والابتعاد عن كل شيء يشتت اهتمام المستمع وتركيزه عبر مواقف الاستماع، والانتباه أيضًا إلى نغمة صوت المتحدث، وتقييمه، وفهم الألفاظ الرابطة (Willax, 2007; Brittin, 2005).

ويمكن توجيه الطالب لتدعيم قدرته في عميلة الاستماع بحيث يسأل نفسه جملة من الأسئلة منها: هل أصبحت مستعدًا للاستماع؟، وهل أعطي المتكلم اهتمامي وانتباهي؟، وهل أستطيع انتقاء المضامين الرئيسة؟، أو استعادة الأفكار بنظام؟، أو اتباع الإرشادات؟، وهل أستطيع التحدث عمّا سمعت؟، وهل استمع بأدب ولغرض وبذكاء؟ (يونس والناقة، 1977).

ويتضح ممّا سبق أن عملية الاستماع هي سلسلة من العمليات الذهنية المترابطة، تحتاج إلى متابعة وتركيز، وإعمال للفكر، وصفاء في الذهن بعيدًا عن المشتتات. والاستماع إلى الفكر الذي يقال وليس كيف يقال، لأن الهدف الأساس هو التركيز على المضامين في الرسائل المتلقاة.

ويتطلب نجاح الطلبة في الاستماع توافر المهارات الأساسية لعملية الاستماع، ووضوح الرسائل الصوتية التي تشكل مادة الاستماع، ومدى ملاءمتها لخصائصهم، ومناسبتها لأغراضهم. وكذلك توافر آداب الاستماع لديهم والتقيد بها لتمكنهم من التفاعل بفاعلية ومهارة مع مضامين الرسائل المتلقاة (ستيتية وآخران، 1995).

وترى بيترسون (Peterson, 2001) أن هناك مبدأين يجب أخذهما بالاعتبار في الاستماع في غرفة الصّف وهما: التدرب على الإنصات أطول وقت ممكن، وأن تكون مواد الاستماع مثيرة للاهتمام وقابلة للفهم، ومدعومة بمواد أخرى، ولها علاقة بمادة الصف. وضرورة استماع الطلبة إلى المواد قبل الموعد المحدد للقراءة، أو الكتابة. ويقترح ياجانج (Yagang, 1993) ضرورة إعداد تمارين متنوعة، ومهمات وأنشطة خاصة لمختلف مستويات درس الاستماع (قبل– وسط– بعد)، بحيث تتدرج من البسيط إلى الأكثر تعقيدًا، على الرغم من أن تمارين الاستماع هي الأكثر تأثيرًا عندما تكون مركزة حول مهمات وأنشطة يقوم بها الطلبة سواء أكان ذلك في الاستماع باللغة القومية، أم الاستماع باللغات الثانية.

ويتطلب من المستمع أيضًا التدرّب على الاستماع لما بين السطور. وهي الكلمات التي يقولها المتحدث تلميحًا لا تصريحًا، وهي إشارات ليست شفوية يرسلها المتحدث إلى المستمع مثل نغمة الصوت، والإيماءات، وتعابير الوجه. والإنصات وكلّها تعطي المستمع وفرة في المعلومات عن كيفية تفسير ما يقوله المتحدث؛ وهو الهدف الرئيس لما يسمع ويستوعب ويفسر تمهيدًا لتقديم الاستجابة المناسبة كتابة أو مشافهة (Stephen & Boyd, 2004).

استراتيجيات الاستماع

إن تصميم الاستراتيجيات التدريسية هدف رئيس لتحقيق أغراض أيّ منهج، أو مادة دراسيّة. إذ تعدّ الاستراتيجيات أحد عناصر المنهج الرئيسة، إذ تعالج مضامينها بطريقة

صحيحة تسمح بتشكيل السلوك اللغوي المستهدف لدى الطلبة. واستراتيجيات الاستماع عبارة عن خطوات عقلية تستخدم لتحسين الفهم والتعلم، وحفظ اللغة، وتتضمن ردود الفعل اللغوي، وغير اللغوي كالإشارة إلى الفهم، أو عدمه، وطلب التوضيح والإعادة، وتتضمن التفاعل مع النص المسموع، وتطبيق تقنيات متخصصة لمعالجة النص ذهنيًا (Rost, 1991; Vandergrift, 1996). ومن بين استراتيجيات الاستماع التي تعمل على تدريب الجسم والعقل، وتزيد من عمليات الاستماع في مراحل الانتباه والاندماج عبر عملية التعلم استراتيجيتي ("TALS") و(Give me Five). وفيما يلي عرض (& Swain, Friehe Herrington, 2004) لكل منهما:

(1) استراتيجية TALS: تقوم هذه الاستراتيجية على أربعة عناصر رئيسة هي: فكر Think، ثم اسأل عن السبب Ask why، ثم استمع من أجل التفسير Listen for What، ثم تحدث لنفسك حول استجابتك Say to Self. وهي تركز على العمليات الذهنية المصاحبة Metacognition؛ لإعداد الدماغ للاستماع عبر وصف دور الدماغ أثناء قيامه بتحليل معظم العناصر المهمة، ومعالجتها في حصة الاستماع، وتشمل هذه الاستراتيجية الوعي بهذه العمليات، إذ تهيء الطلبة لعملية الاستماع، وتوفر الدافعية الخارجية نحو أداء مهمة التعلّم، وتسهّل أيضًا عملية التفكير الناقد الضرورية للانتقال في جميع الأصوات والمضامين المسموعة من أجل الحصول على المعلومات الأكثر أهميّة.

(2) استراتيجية Give me Five: وتركز هذه الاستراتيجية على خمسة أجزاء من الجسم من أجل تحسين سلوك الطلبة، وتنمية القدرة على الانتباه للمتحدث والرسائل المتلقاة، وفي المرحلة الأساسية تقدم الاستراتيجية ضمن سياق المنهاج، وممّا يفيد المعلم في تطبيقها تعليق الملصقات، وهذا النوع من الملصقات داخل الغرفة الصفية، أو على مقاعد الطلبة،

يعدّ من المنظمات الصورية، التي تفيد الطلبة في عملية المتابعة لمضامين النص المسموع، وبخاصة الطلبة الذين يحتاجون إلى أدوات أكثر حسيّة "ملموسة" أثناء عملية التعلم، ويمكن أن يحوّل المعلم هذه الاستراتيجية إلى سلوك يومي يستخدم داخل الحصة عبر الإيحاء البسيط للطلبة المتمثل في أعطني خمسًا (Give me Five) أي استخدمت حواسك الخمس في فهم المسموع. إذ يحفز الطلبة مباشرة للمشاركة الفاعلة في عملية الاستماع بكل عناصرها ومكوناتها ويتم ذلك، من خلال استثمار كل من:

- توجيه العينين باتجاه الشخص المتحدث Eyes on The Speaker.
- إغلاق الفم، وعدم التحدث Mouth Quiet.
- الجلوس الواعي Body Still.
- تركيز السمع إلى الرسالة Ears Listening.
- وضع اليدين مفتوحة وحرة Hands Free.

وفي هذا المجال يذكر جوه (Goh, 1998) نوعين من استراتيجيات الاستماع، اللذين يركزان على المعرفة السابقة للشخص المستمع، ويعالجان الفهم للمدخلات المسموعة، وهما:

(1) الاستراتيجيات المعرفية: إذ تتطلب هذه الاستراتيجيات اعتماد المستمع على معرفته السابقة، ومنها الاستقراء، والبناء، والتنبؤ، والسياقية. وفي استراتيجية الاستقراء يقوم المستمع بالحصول على المعلومات غير المتوافرة لديه مثل: معاني الكلمات غير المألوفة، وبعض الأجزاء من النص المسموع التي لم يسمعها بشكل واضح. وفي هذه الاستراتيجية يمكن للمستمع أن يستخدم السياق، والكلمات المفتاحية، والمعرفة بشكل عام، والمعرفة الذاتية حول اللغة المستخدمة في النص المسموع، ولغة الجسم لدى المتحدث، ووسائل المساعدة البصرية.

وتعدّ عملية البناء نوعًا من أنواع العمليات الاستقرائية، التي تعمل على ربط المعلومات الجديدة مع المعلومات التي يمتلكها الشخص من أجل الحصول على تفسير أفـضل، وكـذلك يمكن اطلاق مفهوم البناء على العملية التي يقوم الطلاب عبرها بتفسير معين باستخدام تفاصيل إضافية من أجل إضافة المعنى إليه.

وتجعل عملية التنبؤ المستمعين قادرين على تنبؤ وتوقع كلمة معينة، أو جملة معينة، أو فكرة معينة في النص، أو تنبؤ محتوى النص عبر العنوان قبل المشاركة في الاستماع إليه، أو تنبؤ التفاصيل في الجزء الثاني من النص المسموع أثناء المشاركة في عملية الاستماع.

أما الاستراتيجية الأخيرة، وهي السياقية، فيقصد بها قيام المستمع بـربط المعلومـات الجديدة مع سياق النص الكلي. وتستخدم في ذلك أساليب منها: العمل على وضع كلمة مفتاحية، أو موضوع مهم ضمن سياق مألوف بالنسبة للمستمع لحين سماعه قبل محاولة معالجة بـاقي النص المسموع، أو العمل على ربط ما يتم سماعه مع جزء سابق من النص قد تم الاسـتماع إليه في مرحلة سابقة من مراحل الاستماع، أو العمل على وضع الكلمات الصعبة ضمن سياق مألوف من أجل الوصول إلى حسّ عام للمعنى المقدّم في النص.

(2) الاستراتيجيات ما وراء المعرفية: وتتضمن هذه الاستراتيجيات الانتباه الانتقائي، والانتباه الموجه، ومراقبة الفهم، والتقييم الحقيقي للمدخلات، وتقييم الفهم. ويعني الانتباه الانتقائي الاهتمام بشكل خاص بجوانب محددة من المدخلات، ومن أساليبه الاستماع للايحـاءات، والاستماع للكلمات المفتاحية، والبحث عن الكلمات المألوفة، وملاحظـة طريقـة بنـاء المعلومات، والاستماع للكلمات والجمل المكررة، والانتباه لنغمة الصوت المستخدمة فـي عرض الجملة.

ويركز الانتباه الموجه على المدخلات المسموعة، ويــتم تجاهــل مــصادر التــشتيت وتجنبها، ويختلف الانتباه الموجه عن الانتباه الانتقائي بأنه يركز على جوانب محددة من النص الاستماعي. ومن الأساليب الرئيسة المستخدمة في الانتباه الموجه التركيز بأكبر قدر ممكــن، والاستماع بشكل جيد لكل كلمة تقال، واستمرار الاستماع على الرغم من وجود بعض المشاكل أثناء عملية الاستماع.

ومن الاستراتيجيات الأخرى مراقبة الفهم، وهي عملية تفقد مدى قدرة الشخص علـــى فهم المدخلات أثناء عملية الاستماع. ويلاحظ المستمع الأخطاء المحتملة في عملية الاستقراء، أو عدم التماسك في أقسام التفسيرات المختلفة. وتعدّ هذه الاستراتيجية الجانب الــرئيس فـــي عملية المراقبة. ويقصد بالمراقبة التأكد من وصول المستمع إلى تفسير منطقـــي، وجيــد لمـــا يستمع إليه. ويمكن للمستمع أن يستخدم أساليب قادرة علـــى اســـتغلال المـــصادر الداخليـــة، والخارجية المتوافرة أثناء عملية الاستيعاب كالمعلومات الـــواردة فـــي الـــنص، والعناصـــر البصرية، والسياق والمعرفة السابقة.

وفيما يتعلق باستراتيجية التقييم الحقيقي للمدخلات، فإنها تجعل المستمع قـــادرًا علـــى الوصول إلى قرار حول جزء معين من المدخلات، من أجل الوصول إلـــى أهـــداف الفهـــم، وتحدث هذه الاستراتيجية أثناء الاستماع، وتتضمن اتخاذ قرارات مباشرة "آنية" حـــول قيمـــة أجزاء المدخلات الاستماعية المختلفة. ومن الأساليب الأكثر استخدامًا في هـــذه الاســـتراتيجية تحديد القيمة المحتملة لكل كلمة غير مألوفة في النص من أجل فهم بـــاقي الـــنص. والتقيـــيم المباشر الحقيقي للمدخلات، ويمكن وصفه بأنه استراتيجية مراقبة، لأنـــه يتـــضمن ملاحظـــة المشاكل أثناء عملية الاستماع، ثم اتخاذ قرار حول ما يجب القيام به من أجل التغلب على هذه المشاكل. ويمكن أن تساعد هذه الاستراتيجية المستمعين في إعادة توجيه انتباههم نحو مهمـــة الاستماع.

أمّا مفهوم استراتيجيةُ تقْييم الفهم فيعني تحديد درجةُ دقّةُ الفهم الذي حصل عليه المستمع واكتماله، وتقييم الفهم لا يعني مراقبة الفهم، على الرغم من أن كليهما مرتبطان بالوصول إلى صورة واضحة حول دقة فهم المستمع، بينما تحدث عملية مراقبة الفهم بشكل تزامني مع عملية الاستماع لأجزاء أخرى من النص، ويمكن إجراء عملية تقييم الفهم في أيّ وقت بعد انتهاء عملية الاستماع، ووصول المستمع لبعض التفسيرات المرتبطة بالنص الاستماعي، وتهدف عملية تقييم الفهم تفقد درجة قبول الفهم الذي وصل إليه المستمع من عدمه. وفي هذا الإطار يذكر إمهوف (Imhof, 2002) ثلاث استراتيجيات تلبي متطلبات معالجة المعلومات أثناء عملية الاستماع، وفيما يلي عرض لكل منها:

1- استراتيجية إدارة الاهتمام Interest Management

تزيد استخدام استراتيجية إدارة الاهتمام من قدرة معالجة المستمع المتوافرة لأداء المهمة المراد تنفيذها، والاهتمام بموضوع الاستماع يؤثر في نوعية معالجة المعلومات وكميتها، ويحدد توجه الدافعية لدى الشخص، التي بدورها تحدد الرغبة لديه. ويمكن أن يتأمل المستمع في تصوراته الذاتية حول الموضوع وتقييمه، ويُجدد الاهتمام عبر مجموعة من القرارات الانفعالية، والتقييميّة، والمعرفيّة التي يتخذها المستمع صوب موضوع الاستماع، ويمكن الوصول إلى مستوى جيد من الاهتمام بموضوع الاستماع المقدم عبر إعادة تعريف العلاقة الحالية بين الشخص والموضوع.

2- استراتيجية طرح الأسئلة القبلية Asking pre- questions

تحدد استراتيجية طرح الأسئلة الفجوة في المعلومات، وتعمل على تنشيط المعرفة السابقة بحيث يتم ربط المعلومات الجديدة مع المعلومات المتوافرة لدى الشخص المستمع. وتعمل الأسئلة القبلية المطروحة قبل تقديم نص الاستماع على تنقية المعلومات، وتهيء الدماغ

لتلقي المعلومات المرتبطة بما لديه منها سابقًا، وذلك في ضوء الأسئلة القبلية. وكذلك، تحدد هذه الأسئلة توقعات المستمع، وتعمل في الوقت ذاته على إيجاد بناء يمكن استخدامه لدمج المعلومات الجديدة مع السابقة، علمًا، بأن إلقاء الأسئلة القبلية يمكن أن يبني المدخلات الضرورية، ويساعد الشخص في الوصول إلى ممارسة عملية الاستقراء.

3- استراتيجيات التوسع Elaboration Strategies

تُعرّف استراتيجيات التوسع بأنها مجموعة من نشاطات المعالجة التي تعمل على وضع المعلومات الجديدة ضمن تصوّر أوسع، وأكبر عبر ربط المعلومات الجديدة مع السابقة، وإيجاد علاقات بينية بين أجزاء المعلومات الفردية، والعمل على تحفيز الاستقراء، وتبني عملية التركيب والبناء على خبرات الشخص السابقة، وما لديه من أبنية معرفية. ولعلّ التوسع الهادف يجعل المعلومات المتلقاة سهلة التذكر وسهلة والاسترجاع. وهناك أشكال مختلفة ومتنوعة لاستراتيجيات التوسع، تتراوح بين الصور الذهنية إلى إضافة بعض التعليقات المهمة، وإعادة صياغة المعلومات ضمن سياق جديد.

ويرى الباحث أن كل هذه الاستراتيجيات مفيدة ونافعة إذ أحسن معلم اللغة العربية توظيفها في تصميم إجراءات عملية لمواقف تدريس موضوعات الاستماع، وسوف تسهم في مساعدة الطلبة على بلوغ مستويات الاستيعاب الإبداعي.

كتابة الفقرة

الكتابة الجيدة هي مفتاح النجاح في إنتاج اللغة وإخراجها. وكتابة الفقرة هي الأساس للكتابة الجيدة، فمن أجاد كتابة الفقرة أنتج اللغة وأحسن إخراجها؛ ذلك لأنها تشكل إحدى الوحدات اللغوية الكبرى بعد الجملة والجملة المركبة. ولهذه الوحدة اللغوية قواعد ومواصفات تميزها عن غيرها.

مفهوم الفقرة

تُعرّف الفقرة بأنها مجموعة من الجمل المتماسكة فيما بينها، المتسلسلة المترابطة، التي تحمل فكرة أو معنى من المعاني. فهي الوحدة الفكرية التي نتعامل بها في موقف لغوي، بها نفهم غيرنا ما نقصده وما نقوله، وبها نفهم ما يقول وما يقصد الآخرون (شحاته، 1993).

ويعرفها الراميني (2000: 71) بأنها:"مجموعة من الجمل تزود القارئ بتفاصيل محسوسة من أجل توضيح الفكرة المعبر عنها في جملة الموضوع Topic sentence حيث تظل الفقرة منهمكة في التوسع حول الفكرة المحورية، وأن أية فكرة أخرى يجب أن تشكل بداية لفقرة جديدة". وفي هذا المجال يذكر ألن (Allen, 1982) أن الفقرة تعدّ أهم وحدة للأفكار، وهي مثل المقالة الرئيسة، ويتراوح طول الفقرات ما بين (50-250) كلمة، ولكن أفضل الفقرات تلك التي تقوم على تطوير فكرة معينة.

ويرى خرما ومصطفى (2004: 7) أن الفقرة هي "عبارة عن مجموعة من الجمل المترابطة التي تعرض فكرة محددة عن موضوع محدد، وتطوّرها بالشكل السليم بحيث تصبح واضحة جلية للقارئ". وهي الوحدة اللغوية الكبرى في التعبير والتواصل بنوعية الشفوي والتحريري.

ويرى الباحث أنه في ضوء التعريفات السابقة يمكن القول بأن الفقرة جملة من الأفكار مصوغة بشكل متماسك ومتسلسل، تتضمنها فكرة رئيسة، وتدعمها أفكار مساندة لها أو ما يطلق عليه بالتفاصيل، وتشترك فيما بينها في وحدة الموضوع والهدف، وتخضع في تقييمها لقواعد ومؤشرات سلوكية محددة.

تخطيط الفقرة وإخراجها

لكل فقرة هدف، فهي تحمل معاني خاصة تشير إلى دلالات وأغراض أخرى، وهذه الدلالات والأغراض متضمنة في كلمات الفقرة وألفاظها، وكتابة الفقرة عمل لغوي فكري، وإخراجها من حيث الشكل لا يقلّ أهمية عن مضمونها. فهو الإطار الذي يتضمن الفكرة؛ واستخدام بداية الفقرة بترك مسافة يميز الفقرة باعتبارها جملة من الأفكار. وضبط هوامشها، فتبدو هندسة الفقرة واقعًا يوحي أن الكتابة نظام وتنظيم وترتيب (شحاته، 1993).

ويرى ملز (Mills, 1996) أن الفقرات تمكّن الكاتب من التوقف القصير للتفكير قبل الاستمرار نحو الفقرات التالية، فمخطط الفقرة الرئيسة يخدم كلاً من الكاتب والقارئ، لأن الكتابة تحتاج إلى تقديم سلسلة من تغيّرات الاتجاه، فالقارئ قد لا يشعر بالارتياح بمتابعة القراءة إذا ما وجد نصًا لا تحديد فيه للفقرات.

وهناك تأكيد على أن فاعلية التخطيط هي مفتاح النجاح في الكتابة اللغوية، وهي التي تمكّن الطلبة من بلورة الكتابة، والإحساس بأهمية ما يفعلون، وفي ذلك ما يساعدهم على الخلق والابتكار في إنتاج اللغة وإخراجها وفقًا لقواعد الكتابة العربية (نصر، 1999).

مكونات الفقرة

تتكون الفقرة من أجزاء عدّة (مصطفى، 2000: 100)، وهي موضحة كما يأتي:

الجملة الأولى أو الرئيسة: وهي التي تضم الفكرة الرئيسة التي تدور حولها الفقرة، وتعبّر المعلومات المتضمنة في الفقرة عن مضامين الفقرة كلها، ويؤدي ذلك إلى رسوخ الفكرة الرئيسة لدى القارئ، وتشجيعه على الاستمرار في القراءة.

جسم الفقرة: وفي هذا الجزء يتم شرح الفكرة، وتحليلها، أو ذكر الأدلة والبراهين التي تدعم الجملة الرئيسة، وكذلك تعطي تصورًا عامًا للفكرة مدار التناول.

الجملة النهائية في الفقرة: كل فقرة لها نهاية تختلف عن الأخرى لأن كل فقرة لها مضامين خاصة بها، والجملة النهائية تقوم بتلخيص كل ما ذكر فيها من معلومات وتفاصيل بحيث تشعر القارئ أن الفقرة قد انتهت. وفي هذا المجال يذكر شحاته (1993) أن الفقرة قد تنتهي بجملة تمهد لما يأتي بعدها من فقرات ومضامين جديدة، وقد تكون نهاية الفقرة مفتوحة تثير فكر القارئ، وتترك له حرية اختيار نهاية مناسبة.

ويرى ويلز (Wills, 1969) أن وحدات الكتابة المسبوقة بفراغ في النص تعرف بالفقرات، ومن الخطأ الاعتقاد بأن الفراغ بداية الفقرة هو ما يكوّن الفقرة، ولكن الخاصية الحقيقية هو فكرتها المحورية؛ لأن هذه الفكرة هي ما يشكّل وحدة التأليف الحقيقية. إذ إن الفقرة سلسلة من الجمل المرتبطة بشكل وثيق بفكرة محورية واحدة، والفكرة المحورية في الفقرة تسمى بالموضوع. والفقرة مثل المقال أو الجملة يجب أن يكون لها موضوع، فموضوع المقال له صلة به، وموضوع الجملة كذلك، وموضوع الفقرة ذو صلة بفكرتها المحورية. وأن مواضيع الفقرات تأتي من نقاط التنظيم للموضوع الرئيس، فالكاتب يقسّم موضوعه إلى وحدات منفصلة، تشكّل الفقرات بما تتضمن من أفكار مترابطة.

ولعل "إنتاج جملة البداية أو ما يطلق عليه بجملة الفكرة الرئيسة، أو جملة الموضوع Topic Sentence، وما يرتبط بها من أدلة وتفاصيل مساندة هي حجر الأساس في بناء الوحدات اللغوية لموضوع الإنشاء" (نصر، 1999: 233). وهناك ما يشير إلى أن الفقرة تتضمن ثلاث أفكار مفتاحية تساعد في توضيح معالجة موضوع الفقرة. أولها: أن تبدأ بالمألوف، وبما هو معروف، وتنتهي بالجديد. وهذا الأمر يحترم طريقة تعلّم العقل للبناء على

ما هو لديه. وثانيها: المحافظة على أقل عدد من الموضوعات. وثالثها: أن تعطي كـل فقـرة قضية ورأيا ومناقشة. إذ إن هناك تباينًا في هذا التركيب، ولكن أغلب القراء يتوقعون العثـور على رأي الكاتب نهاية الفقرة مدار القراءة (William & White, 2000).

ويرى الراميني (2000) أن كتابة عدد كافٍ من الجمل عن جملة الموضوع (المحور) تعني كفاية الجمل لتوضيح الموضوع، وارتباطها الوثيق به. فالفقرة غير المطورة تطويرًا كافيًا تمثّل ثغرة أساسية في الموضوع، وستنعكس سلبًا على الموضوع بأكمله، لأنها غيـر مكتملـة و/أو ناضجة.

تطوير الفقرة

تعدُّ الفقرة من الفنيات التي تلازم الكتابة، وتحوي أفكارها ومضامينها، ويمكن تطوير فكرتها عبر طرائق التطوير المختلفة، التي يجب تدريب الطلبة عليهـا (المـومني، درابـسة، صالح، الهدروسي، الراميني، 2004) وهي:

- التفصيل: هو وسيلة مهمة في عرض أفكار الجملة المحورية ومضامينها، ومـن خـلال كتابة الجملة المحورية على السبورة يطلب إلى الطلبة كتابة جملٍ مساندة لها، ومترابطة، وذات صلة بالجملة المحورية؛ ليتم بعد ذلك صياغة فقرة تحمل فكرة رئيـسة، وأفكـارًا فرعية داعمة مرتبة بطريقة منطقية بعيدة عن العشوائية بحيث تصبح جميـع العناصـر التفصيلية مترابطة ومتسلسلة ومتينة.
- الإيضاح: لابد للمعلم أن يدرّب طلابه على استخدام عبارات جـاهزة يـستخدمها لـربط الجمل وتوضيحها، وإزالة الإبهام، أو التعقيد، وكذلك باسـتخدام جمـل بـسيطة سـهلة التركيب، واستخدام مهارات التعليل والتحليل عند كتابة أية فقرة.

- الشرح: هناك نصوص ذات أصول مرجعية كالقرآن الكريم، أو الحديث الشريف،أو السنة، أو الشعر تحتاج إلى شرح وتوضيح، ولا بأس أن يدرب المعلم طلابه على تلك النماذج من الكتابة؛ لأنها شواهد داعمة للكتابة، وغنية في مضامينها.
- التفسير: ويعني توضيح الجملة المكثفة التي تحتمل وجوهًا عدة للفهم والتأويل، واستعراض جميع الوجوه الدلالية في بعض النصوص. وهناك مناهج تفسير متعارف عليها كتفسير النص بالنص، والتفكيك، والتفسير المادي الظاهري (حرفية النص)، وهذا لا يتسنى للطالب إلا عبر تطبيقات وكتابات، وعرض نماذج ومناقشتها.
- التمثيل: ويقصد بذلك إعطاء أمثلة توضيحية، إذا يتدرب الطلبة على بعض الروابط (من مثل، ومثال ذلك، ومن ذلك، نحو قولنا... وهلم جرا).
- الحكاية: وفيها يتم تدريب الطلبة على تضمين فقراتهم حكايات مناسبة للموضوع، تكون قصيرة وتؤدي الغرض.
- الموازنة والمقارنة: وهي من أساليب تطوير الفقرة، وذلك بعمل موازنات ومقارنات بين العناصر المتضمنة في الفقرة. وهناك طرائق أخرى لتطوير الفقرة كالمقابلة، والتضاد، أو المشابهة، أو التعليل والتعريف، وغيرها.

وظائف الفقرة

تقوم الفقرة بأداء نوعين من الوظائف التعبيرية في الكتابة، وفق ما يراه (المومني، ورفاقه، 2004) وهما:

1- الوظائف الأساسية: وهي معالجة أفكار الكاتب وتطويرها، وذلك عبر تجزئتها في صورة أفكار رئيسة مترابطة ومتسلسلة عبر الفقرات، بحيث تقتصر كل فقرة على معالجة فكرة رئيسة واحدة، وتطويرها؛ ليتمكن القارئ من التعامل معها بسهولة.

2- الوظائف الشكلية: وتؤدي الفقرة في العادة وظائف عدة عبر تكوين النص؛ لتساعد على ترابطه وتسلسله، ولعلّ أبرز هذه الوظائف:

أ. تغيير المتحدث في الحوار أو المناظرة: وتقوم بهذه الوظيفة جملة واحدة، تعلن تحول الكلام وانتقاله في الحوار، أو المناظرة من شخص إلى آخر.

ب. التحول من الوصف السردي إلى الحوار، أو العكس: وتستخدم هذه الوظيفة في الكتابات القصصية والمسرحية، المقابلات الصحفية وغيرها.

ج. الإعلان عن العنوان: وتقوم هذه الوظيفة بإيضاح ما سيأتي من الأفكار الرئيسة، أو الأساسية، وغالبًا ما تكون هذه الوظيفة في الفقرات الاستهلالية، أو الافتتاحية.

د. عرض عناصر الموضوع: وفي هذا الجانب من الوظيفة يقوم الكاتب باستدعاء أفكاره الأساسية على هيئة أفكار فرعية، ويكثر استخدام هذا النوع من الفقرات في فقرة المقدمة، أو الافتتاحية في المقالات، والأوراق، والأبحاث.

ه. ربط الأجزاء السابقة بعضها ببعض: حيث يقوم بعض الكتاب، بجعل بعض فقراتهم في الخاتمة، تلخيصًا موجزًا لما عالجوه في فقراتهم السابقة من المقدمة حتى الخاتمة.

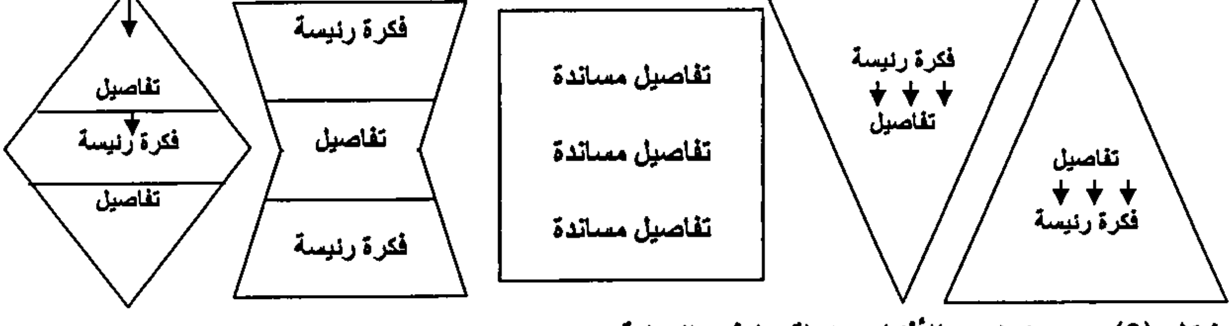
و. تلخيص الموضوع: وتستخدم فقرة الخاتمة غالبًا في نهاية النص الرئيس ملخصًا للنص.

ز. توفير الانتقال والتحوّل من موضوع إلى آخر: وتستخدم هذه الفقرات ضمن المعالجة الداخلية في داخل النص، وتقوم بربط الفقرات بعضها ببعض، وتعلن عن الانتقال من جزء إلى آخر.

تنظيم الفقرات

تعدّ الفقرة أساس الكتابة لما تحمله للقارئ من فكر، ولابدّ من أساليب يتبعها الكاتب في توزيع الأفكار، والمعلومات والحقائق داخل جسم الفقرة الواحدة. وفي هذا الجانب يحدد نصر (1990) الأساليب والتنظيمات التي يتبعها الكاتب كتنظيم المعلومات والبيانات داخل الفقرة الواحدة ويقدم في هذا الصدد رسمًا تخطيطيًا لترتيب المضامين لعلّ أبرزها: الترتيب بالانتقال من الخاص إلى العام، إذ يبدأ الكاتب الفقرة بعرض التفاصيل والتوضيحات التي تتصل بالفكرة الرئيسة، أو الترتيب بالانتقال من العام إلى الخاص، إذ يستهل الكاتب الفقرة بالجملة التي تحمل الفكرة الرئيسة يليها التفاصيل الداعمة ذات الصلة، وهناك الترتيب الدائري، حيث يبدأ الكاتب الفقرة بعدد من التفاصيل يليها فكرة جزئية ثم يتبعها تفاصيل مساندة أخرى، وهناك تنظيم آخر للفقرة يقوم على عرض التفاصيل المساندة دون الإشارة إلى جملة الفكرة الرئيسة حيث يستدل عليها من فهم القارئ لقرائن السياق اللفظية، والدلالية، وتكون الفكرة للفقرة مستنتجة، وهناك نوع آخر من الترتيب حيث يبدأ فيه الكاتب فقرته بجملة الفكرة الرئيسة ثم يتبعها مباشرة بعدد من الشروح والتفاصيل التي تمهد لفكرة رئيسة ثانية. إذ يلجأ الكاتب إلى استخدام هذا النمط من الترتيب عندما تكون الفقرة مزدحمة بالأفكار. أما الأسلوب الأخير في ترتيب الأفكار ففيه يمهد الكاتب للفكرة الرئيسة بعرض بعض التفاصيل المساندة، يعقبها تفاصيل أخرى.

وفيما يلي رسم لترتيب الأفكار وتعاقبها في كل أسلوب من أساليب التنظيم الخمسة السابقة الموضحة في الشكل (3) (نصر، 1990):



شكل (3) رسم ترتيب الأفكار وتعاقبها في الكتابة

وبالنظر إلى هذه الأساليب التنظيمية للأفكار في ميدان بناء الفقرات لأغراض التعبير يلاحظ أن هذه التنظيمات تعطي الكاتب مرونة في التعبير، وبدائل في التواصل تسهم في تحسين نوعية الأعمال الكتابية ويرقى بها إلى مستوى الجودة، ويوضح خرما (2004) أساليب أخرى متعددة لكتابة الفقرة أبرزها الآتية:

أولاً: أسلوب التعداد: إذ تشمل الفقرة أجزاء تتمثل في: مقدمات جملة استهلالية، وجملة رئيسة، أو جملة رئيسة فقط، وأن هذه الجملة تستخدم لافتتاح الفقرة، وتذكر الأمثلة المساندة بوساطة أدوات الربط، وهناك جملة خاتمة توجه الفقرة إلى استنتاج منطقي.

ثانيًا: أسلوب المثال: وتستخدم الأمثلة في تطوير الفقرة إذ إن فقرة الأمثلة نوع من فقرة التعداد التي تساند الأمثلة فيها الجملة الرئيسة، وهناك بالطبع جملة ختامية تؤدي وظيفتين: تكرار أو إعادة ذكر أفكار الجملة الرئيسة بطريقة أخرى. وإنهاء تعداد الأمثلة حتى يشعر القارئ أنه قد وصل إلى خاتمة مقنعة.

ثالثًا: أسلوب التعريف: تتناول الفقرة التعريف لمفهوم غير مألوف، وتربطه بما هو مألوف وذلك عن طريق الوصف أو الشرح أو التعريف، فالفقرة التي تعتمد أسلوب التعريف عادة ما تنتهي بجملة تلخص الخصائص المميزة للمفهوم الذي تم تناوله. وتستخدم الفقرة التعريفية عادة شرح مفاهيم عامة، وذلك عن طريق طرح أمثلة محدودة لذلك المفهوم.

رابعًا: أسلوب الزمان والمكان: وفي هذا الأسلوب تُطوّر الموضوعات تبعًا لترتيبات مكانية أو زمانية. ففي بعض الحالات ربما يتطلب الموضوع تنظيمًا للأفكار بناء على مكان معين، أو علاقات مكانية دون الإشارة إلى الزمان، ومن الناحية الأخرى، يمكن أن

يتطلب الموضوع ذكر التتابع الزمني للأحداث دون أيّ إشارة إلى مكان حصول تلك الأحداث.

خامسًا: أسلوب وصف العملية: وهو ما يشبه تمامًا الإجراءات المتبعة في تجربة علمية فهي تصف خطوات بترتيب معين.

سادسًا: أسلوب السبب والنتيجة: وفي هذا النوع من الفقرات تذكر الأحداث والوقائع وتعطي الأسباب التي تبين كيف، أو لماذا حصلت تلك الأحداث والوقائع، وهو النهج الأساسي في تطوير الفقرة بأسلوب السبب والنتيجة. وهو أسلوب مرن جدًا، ذلك أن العلاقات بين الأسباب والنتائج لا تكون دائمًا واضحة تمامًا، وقد تعكسه المصطلحات، فربما لا تحمل كل الأسباب ذات الوزن. ويمكن تجميع عدد من الأسباب معًا لتشكل سببًا واحدًا مهمًا. وربما تكون هناك نتيجة واحدة لسبب واحد أو أكثر من نتيجة للسبب ذاته، وربما تكون النتائج أقل أهمية من الأسباب ذات الصلة.

سابعًا: أسلوب التصنيف: وفي هذا النوع من الفقرات يتم تنظيم النقاط أو الأفكار التي ستناقش من خلال مجموعات متناغمة نسبيًا، وتهدف الفقرة بهذا الأسلوب إلى جمع عدد كبير من النقاط، أو الأفكار في عدد صغير من الأصناف.

ثامنًا: أسلوب التعميم وفي هذا النوع من الفقرة يبدأ التطوير بأسلوب التعميم للتوصل إلى نتيجة ما بناءً على أمثلة عدة معطاة سواء أكانت حقائق، أم وجهات نظر، تقود القارئ للوصول إلى النتيجة ذاتها.

تاسعًا: الأسلوب القصصي (السردي)، حيث يتطلب هذا الأسلوب ترتيبًا زمنيًا للأحداث المتضمنة في الفقرة، وقد يتخلله أساليب أخرى كالوصف والتحليل والمناقشة. إلاّ أنه في الفقرة الواحدة يستخدم الأسلوب القصصي بشكل رئيس.

عاشرًا: أسلوب الوصف: حيث تقوم فقرة الوصف في هذا النوع من أساليب كتابة الفقرة على تنظيم الأمور من حيث مواقعها المكانية، وكيفية ترتيب تلك المواقع. ومن الضروري تنظيم الوصف للمكان، أو الشخص، أو الشيء لكي نعطي صورة واضحة للقارئ عن ذلك المكان، وليس هناك معايير صارمة لأسلوب الوصف، حيث يبقى ذلك مرهونًا بالهدف من الوصف.

المنحى التكاملي

وفي ضوء العلاقة القائمة بين الاستماع والتحدث موضوع هذه الأطروحة فلا بد من التحدث حول المنحى التكاملي حيث يعرّف التكامل بأنه "تنظيم منهجي قائم على الخبرة والمعرفة والشخصية، ويتطلب إطارًا زمنيًا واستراتيجية تعلم وتعليم، وأساليب وأدوات خاصة به. إذ يجعل الموضوع المطروح أكثر تماسكًا وتوافقًا، ويجعل المهارات والمضامين أكثر تناسقًا وشمولية، ويقدم قاعدة مشتركة للمعرفة العلمية" (قاسم، 2007). والتكامل في جوهره يعني تحقيق الكلية والكمال والوحدة، وهو عملية تحدث في ذهن الفرد المتعلّم، ويعني "أنّ ما يتعلّمه يصبح جزءًا من شخصيته، يمزج بما لديه من مفاهيم وقدرات واتجاهات؛ ليكون ما تعلّمه مفيدًا وذا معنى، حيث يترجم سلوكه مباشرة، ويتفاعل مع خبرات أخرى لديه" (مراد، 2002: 15).

وهناك من عرّف التكامل بصورة إجرائية بأنه:"مجموعة الإجراءات التي يتبعها معلم اللغة العربية في مواقف تعلم اللغة، وتعليمها بهدف تحسين البيئة التنظيمية واللغوية للمحتوى اللغوي التعليمي، والبيئة التي يجري فيها تعليم اللغة، ومهاراتها الأربع في ضوء العناصر والمفاهيم اللغوية، والعلاقات المشتركة بينها المستهدفة بالتعلم والتعليم" (نصر، 1994: 371).

وهناك من يرى أن المنحى التكاملي يعني الإجراءات والأعمال التي يتبعها المعلم في تعلم اللغة وتعليمها، لتنمية فنون اللغة لدى طلابه في إطار من التكامل، ممارسة واستخدامًا (Barbara, 1988). وفي هذا الإطار يذكر بيلارد (Paylard, 1993) أن استخدام المنحى التكاملي في تعلم المهارات الأساسية، يمكّن الطلبة من تطوير لغتهم لأن مهارات اللغة مرتبطة فيما بينها بحيث تتفاعل لتوجد أسلوب اتصال لغوي مميز، ويدرك الطلبة أن لغتهم تتطور، وتنمو كلما استخدم المعلم المنحى التكاملي لمدة أطول، ويرتبط ذلك بعدد من عمليات الاستماع والمهارات الأخرى.

وهناك ما يشير إلى أن المنحى التكاملي في تدريس مناهج اللغة هو توظيف طرائق تدريس مناسبة تتيح للطلبة في مواقف التعلم والتعليم اللغوي الربط بين مهارات اللغة الأربع من ناحية، وبينها وبين العمليات العقلية من ناحية ثانية، وربط هذا النظام اللغوي المتكامل مع مضامين المناهج الدراسية الأخرى عبر ما يمكن أن يقوم به الطلبة من نشاطات لغوية في مجالات المضامين المختلفة (Shaw & Claudia, 1996).

وتقوم فلسفة التكامل على تحقيق الاكتساب اللغوي الطبيعي لمهارات اللغة، وأن الطلبة يتعلمون بشكل أفضل حين يتابعون تعلمهم بنشاط، وفاعلية للعمليات اللغوية المختلفة قراءة ومحادثة، واستماعًا وكتابة عبر تطوير النشاطات والتدريبات التي تنبثق من فلسفة التكامل لتحقيق الاكتساب اللغوي بصورة فعلية وعملية (مقدادي، 1997). ويستمد المدخل التكاملي في تعلم اللغة وتعليمها أسسه من كون الإنسان ينتج لغة متكاملة، وهو يمثل اتجاهًا حديثًا في تعلّم اللغة وتعليمها؛ لأنه يساير طبيعة اللغة، ويقضي على تفتيتها وتجزئتها إلى فنون وفروع، ويستند إلى أسس لغوية ونفسيّة، ولغوية اجتماعية تؤكد أن اللغة مهارات أربع هي: الاستماع،

والتحدث، والقراءة، والكتابة، وأن هذه المهارات هي محور تعلم اللغة ومرتكزهـا ممارسـة وتطبيقًا (الدهماني، 2007).

وعلاوة على ذلك، فإن تعلّم اللغة وتعليمها يجب أن ينسجم مع طبيعتها، حيـث إنهـا ظاهرة اجتماعية، وتعلّمها يجب أن يرتبط بمواقف اجتماعية واقعية، لا أن يتم بمعزل عن تلك المواقف. إذ ينبغي أن تستثار في تلك المواقف العمليات العقلية العليا؛ لأن الاداء اللغوي بناء، ونسجٌ، وصياغة معان، وأفكار تختلج في نفس منتج اللغة ومتلقيها، وبالتالي، فإن تعلّم اللغـة وتعليمها يكون فاعلاً عندما يكون وسيلة لتنمية الإدراك والفكر، والتأمل، والتبصّر، والمقارنة، والتذوق (عبد الحليم، 2003).

ولعلّ انطلاق المربين والتربويين والمتخصصين التطبيقيين في مجـال تعلـم اللغـة وتعليمها، وفي ضوء تطبيقات نظريات علم النفس إلى المنهج التكاملي في تدريس اللغـة، لأن الإنسان يدرك الأمور والأشياء إدراكًا كليًا، ثم تظهر تفاصيله وأجزاؤه في مراحل لاحقة، وأن تطبيق المنهج التكاملي يتطلب ربط المناهج اللغوية على أساس الوحـدة والتـرابط المناسـب (Mayer, 1995؛ السيد، 1996؛ عبد الحليم، 2003).

أهمية التكامل في تدريس اللغة العربية

لقد شبه بعض خبراء مناهج اللغة أن اللغة كالكائن الحي الكامل المتكامل، لها فنـون أربعة: استماع، وكلام، وقراءة، وكتابة. وأن الفرد يولد يستمع، ويمضي الزمن، وعن طريق الاستماع يتكلم. وهو يستعين في قراءته وفهمه لما يقرأ بما استمع إليه وماتحدث به، وكلّ هذا يعينه على الكتابة الصحيحة. وإن أفضل أسلوب لتعلم اللغة وتعليمها من خلال الترابط بين كل مهارة ومنظومة المهارات الأخرى، أي أن دراسة اللغة العربية يجب أن تتم على أنها عمليـة

استماع وتحدث وقراءة وكتابة في إطار من التداخل والترابط. وقد يكون هذا طريقًا موصـــلاً إلى تدريس اللغة العربية إجرائيًا بطريقة الوحدة المتكاملة المترابطة، وفي الإطار الفلسفي الذي ينظر أصحابه إلى أن اللغة كلٌ متكامل أو ما يطلق عليه كلية اللغة (مـــدكور، 1997؛ عبـــد الحليم، 2003).

وتنظر التربية الحديثة إلى اللغة على أنها وحدة متكاملة، وأن الانفصال في تعلم اللغة وتعليمها لا يخدم ممارسة اللغة في المواقف الطبيعية الحية، وأن على معلمي اللغة أن يـــدربوا الطلبة على مهارات الاتصال اللغوي في إطار التكامل فيما بين مهاراتها، لأنها تعـــد وســـائل لغاية هامة هي الاتصال اللغوي. إذ إن النظرة الكلية إلى اللغة تتطلب من المعلمين أيـــضاً أن يحققوا التوازن والانسجام بين مهارات اللغة وفروعها، إذ من غير الصواب أن يكون الاهتمام باتجاه فرع، أو مهارة فقط على حساب الفروع والمهارات الأخرى، ذلك لأن مهارات الاتصال اللغوي، وفروع اللغة العربية ترتبط بينها ارتباطًا عضويًا، إذ تتجه جميعها نحو تحقيق هدفين هما: التعبير عما في النفس، والتواصل مع الآخرين (السيد، 1996؛ نصر، 2003).

وهناك ما يشير إلى أنّ استخدام المنحى التكاملي في تعلم اللغة وتعليمها، يؤدي إلـــى التوظيف الأمثل للتعلم اللغوي، فاللغة مجموعة من المهارات والعمليات والقدرات التي تتكامل وتترابط في مواقف التعلم والتعليم، والاستخدام الفعلي لها، الأمر الذي يتطلب من المدرســـين والمربين القيام ببناء أنشطة وتدريبات وخبرات تعلمية تعليمية قائمـــة علـــى أســـاس إتاحـــة فرصة التمرين والتدريب والممارسة للطلبة عبر محتويات لغوية متنوعة تجمع بين مهـــارات عدة لغوية كالقراءة والكتابة، أو الاستماع والتحدث (ستيتية والحوري ونصر، 1995). وهناك ما يشير إلى أن توظيف المنحى التكاملي في تدريس مناهج اللغة، يعتمد على وحدة المعرفـــة، وكلية اللغة، ودورها الوظيفي في مواقف التعلم والتعليم، لذا يجب أن تقدّم اللغة فـــي مواقـــف

التدريس ككل لا كأجزاء، وأن تُدرّس كفنون ومهارات عبر سياقات إجتماعية، وفي مواقف طبيعية (Masons, 1996).

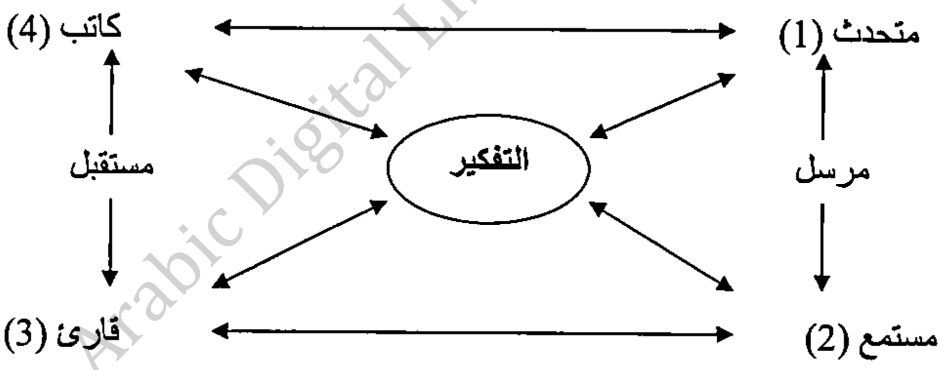
والتكامل أسلوب لتنظيم عناصر الخبرة اللغوية المقدمة إلى المتعلمين، وتعليمها بما يحقق ترابطها بشكل يمكنهم من إدراك العلاقات بينها، وتوظيفها في أدائهم اللغوي، وذلك عبر محتوى لغوي متكامل البناء يعالج بطريقة تعتمد إجراءات تطبيقها على التكامل والتدريب والممارسة اللغوية (عوض، 2000). ويكون تعلّم اللغة سهلاً حين يتصف بالكلية والواقعية والارتباط، وحين يكون هذا التعلّم ذا معنى، يتصف بالوظيفية، ويتم اختياره ضمن سياق استخدام اللغة الطبيعي (Goodman, 1986).

التكامل والترابط في تعليم اللغة

إن التكامل في تدريس اللغة يستند إلى تفكيك الحواجز بين المواد الدراسية كلها، وبين فنون اللغة وفروعها. فمهارات الاتصال اللغوي التي تحدث خلال اليوم المدرسي هي جزء من منهج اللغة، إذ تأخذ مكانها في أثناء استعمالها في أيّ مجال من مجالات المنهج. ففي المنهج المتكامل تأخذ كل مادة أو نشاط مكانه الطبيعي في خبرات الطلبة اليومية، وليست هنالك أفضلية لمادة على أخرى، ولا لفن من فنون اللغة أو فرع من فروعها على غيره. فالربط بين فنون اللغة وفروعها أمر ضروري، وأساسي لأن اللغة في أساسها وحدة وفنونها مظاهر لتلك الوحدة. ومع ذلك فسيطرة الطلبة على المهارات اللغوية تتطلب تخصيص مدة محددة لتعليمهم كيف يكتسبون المهارة، ومتى يستعملونها، وتخصص مدة أخرى للتدرب عليها (مجاور، 1998).

ويذكر الهاشمي والعزاوي (2005) أن مهارات الاتصال اللغوي كلٌّ متكامل تربطها علاقة قوية، ووثيقة مع مهارة التفكير، فالمهارات بأنواعها تكتسب بعد الممارسة والتدريب؛ لأنه لا مهارة دون أداء سلوكي لغوي، والمهارة اللغوية ترتبط وجوبًا بالمهارة العقلية، التي تربط مهارات اللغة هي بعلاقة تكاملية تبادلية تأثيرية، حيث إن كلّ مهارة تؤثر وتتأثر في غيرها من المهارات.

ولعلّ عوامل النجاح في تعلم اللغة وتعليمها تنطلق من المهارات الأربع، التي يجب على الطلبة اتقانها، وهي: التكلم والإصغاء والقراءة والكتابة، وبقدر امتلاكهم لها يصبحون ناجحين في تحصيلهم العلمي وفي حياتهم العملية. ويبين الشكل (4) العلاقة القائمة بين هذه المهارات الأربع، باعتبار نظامًا من أنظمة اللغة المختلفة.



الشكل (4) يمثل تكامل مهارات الاتصال اللغوي

يتضح في الشكل (4) أن المهارات اللغوية متصلة فيما بينها، ولا يمكن تعلم وتعليم أي مهارة بمعزل عن المهارات الأخرى، وكذلك لا يمكن الفصل بين المهارة الواحدة والتفكير، لأن التفكير عملية مصاحبة لكل من المهارات الأربع. إذ ينبغي ألا يغيب عن أذهاننا أنّ اللغة وحدة متكاملة، وأن مهاراتها تشكل نظامًا متكاملاً تترابط عناصره ترابطًا عضويًا (السيد، 1996).

والتكامليةُ مبدأ رئيس من مبادئ تطوُّر اللغةُ. إذْ يجب أن يكون تعلّم اللغةِ تكامليًا مبنيًا على الاعتمادية البينية، لتحقيق مبدأ تعلّمها، إذ تتطور اللغة، ويتطور التفكير بشكل متـــزامن، وتتطور مفاهيم المادة المقررة في ذات الوقت الذي تتطور فيه قدرة الطلبة على التعبير عـــن فهمهم عبر فنون اللغة (Goodman, 1986).

علاقة الاستماع بمهارات اللغة

لاشك أن المتكلم يعكس في كلامه لغة الاستماع التي يـــسمعها، وبالمقابـــل فـــإن أداء المتكلم ولهجته وطلاقته تؤثر في المستمع، وتدفعه إلى محاكاتها، وأن الدقة في الكلام تكتـــسب بالاستماع الجيد إلى المتكلم الجيد، إذ إن نمو عمليات الاستماع تساعد في نمو الانطلاق فـــي الكلام، والمستمع أقدر على فهم التراكيب والجمل الطويلة والصعبة ممن يتكلم بها. تلك هـــي العلاقة بين الاستماع والكلام. أمّا طبيعة العلاقة بين الاستماع والقراءة فـــإن الاســـتماع هـــو الأساس في التعلم اللفظي في السنوات الأولى من الدراسة، والمتخلف قرائيًا يتعلم من الاستماع أكثر مما يتعلم من القراءة، والقدرة على التمييز السمعي مرتبطة بالقراءة، فإذا كانـــت القـــدرة مرتفعة تقدم المتعلم في القراءة، وإذا كانت خلاف ذلك أدى ذلك إلى تخلفه فيها. أما العلاقة بين الاستماع والكتابة فتتمثل في أن المستمع الجيد يستطيع التمييز بين أصوات الحروف، فيكتبهـــا كلمات صحيحة، وأن الاستماع الجيد يزيد من المحصلة اللفظية لدى المتعلم فيتـــأثر التعبيـــر الكتابي لديه، وكذلك يستفيد المستمع من فكر الآخرين وآرائهم، فيحتفظ بها، وتؤثر في سلوكه اللغوي وفي أسلوبه وكتابته (السيد، 1996؛ مجاور 1998).

يتضح مما سبق أن التكامل في تعلّم اللغة وتعليمها يخدم اللغة ككل متكامل ممارســـة وتطبيقًا، ويحقق الوحدة العضوية بين فروعها عبر تقديم خبرات تعلمية تعليمية متنوعة مكثفة لإحداث هذا التكامل والترابط.

ثانياً: الدراسات السابقة

يقدم هذا الجزء عرضًا للدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، وقد قسمت هذه الدراسات إلى مجالين حسب متغيرات الدراسة. وقد روعي في عرضها تقديم أبرز المعلومات اللازمة فيها للإفادة منها في إعداد الدراسة الحالية، فضلاً عن بيان النتائج ذات الصلة بالمجال، أو المتغير مدار التناول.

أولاً: الدراسات المتعلقة بأثر متغيرات في تنمية مهارات التعبير الكتابي

أجرى مدكور (1990) بدراسة هدفت تقصّي أثر تدريب طلاب الصف الأول الإعدادي على مهارات الاستماع باللغة العربية على مستوى أدائهم في التعبير الكتابي. طبقت الدراسة على عينة مؤلفة من (56) ستة وخمسين طالبًا. أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ايجابية دالة بين التدريب المقصود على مهارات الاستماع، ومستوى أداء الطلاب في التعبير الكتابي، وأظهرت الدراسة تقدّم الطلاب في المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التعبير الكتابي.

وأجرت شناق (2000) دراسة هدفت تقصّي أثر التكامل اللغوي، على التعبير الكتابي لدى طالبات الصف الأول الثانوي. حيث اختيرت عينة عشوائية من مدرسة بنات عين جالوت الشاملة في اربد الأولى. استخدمت الباحثة برنامج التعبير الكتابي، الذي هدف توفير فرص تعليمية قائمة على التكامل بين المهارات اللغوية من خلال استخدام نشاطات وتدريبات لغوية متعددة، قائمة على التكامل بين الاستماع والكتابة. أظهرت النتائج، وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات طالبات المجموعة التجريبية ممن استمعن إلى النصوص الأدبية، وقمن بالنشاطات اللغوية المصاحبة، ومستوى أقرانهن في المجموعة الضابطة.

وأجرى بوت ووالاس (Bott & Wallace, 2001) دراسة هدفت معرفة أثر استيراتيجية بنية النص الإدراكية الانعكاسية على مهارات كتابة الفقرة لدى طلاب الصف الثامن الأساسي غير العاديين. حيث تعلم الطلاب استخدام مخطط دليلاً لكتابة الفقرة لتحويل المعلومات إلى فقرات استعراضية مكتوبة، وقد وصل كلّ الخاضعين للتجربة إلى معيار كتابة الفقرات. وبعد أسبوع من الوصول إلى المهارة في غرفة الصف الخاص بالتدريس قام الطلاب بتعميم مهاراتهم في كتابة الفقرات على الصفوف الأخرى. وقد كشفت نتائج الدراسة عن أن الطلاب الذين زوّدوا بتعليم مكثف ومباشر في استيراتيجية بنية النص تحسنت مهاراتهم في كتابة الفقرات.

وقام الخمايسة (2004) بدراسة هدفت بناء برنامج تعليمي مقترح لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في مديرية تربية الكورة. اعتمدت الدراسة منهجين: الوصفي، والتجريبي، واختيرت عينة عشوائية مؤلفة من (122) طالبًا وطالبة. استخدم الباحث البرنامج التعليمي مع المجموعة التجريبية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$)، في أداء الطلبة في التعبير الكتابي في اللغة العربية تعزى لمتغير المجموعة، إذ كانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية لحصولها على متوسط أعلى من المجموعة الضابطة، إلاّ أنها لم تصل إلى المعيار (80%) المعتمد في الدراسة، وكشفت الدراسة أيضًا عن وجود أثر دال إحصائيًا لتفاعل البرنامج مع الجنس لصالح الإناث.

وأجرى شرادقة (2004) دراسة هدفت تنمية مهارات التعبير الكتابي لطلبة الصف السابع الأساسي في الأردن، اقتصرت الدراسة على عينة من طلبة الصف السابع الأساسي في لواء الكورة، قسمت إلى مجموعتين: تجريبية، وضابطة. حيث درست المجموعة التجريبية

وفق المدخل اللغوي الكلي، في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، بين المجموعتين التجريبية، والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التعبير الكتابي، لصالح المجموعة التجريبية، وأظهر البرنامج المقترح القائم على المدخل اللغوي الكلي فعاليته في تنمية مهارات التعبير الكتابي.

وقامت شبيب (2005) بدراسة هدفت تعرّف أثر برنامج قائم على التغذية الراجعة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لطلبة الصف العاشر الأساسي. تكونت عينة الدراسة من (150) طالبًا وطالبة في مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة شمال عمان. اختيرت بطريقة طبقية عشوائية بسيطة، ووزعت الشعب على طرق المعالجة بطريقة عشوائية، شعبتان للذكور، وشعبتان للإناث. حيث درست الشعبتان التجريبيتان باستخدام مكونات البرنامج القائم على التغذية الراجعة، بينما درست الشعبتان الضابطتان بالطريقة الاعتيادية. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود أثر ذي دلالة إحصائية للبرنامج القائم على التغذية الراجعة في تنمية مهارات التعبير الكتابي، لصالح المجموعة التجريبية ذكورًا وإناثًا، ووجود فروق دالة بين متوسطات علامات الذكور والإناث في العلامة الكلية لصالح الإناث.

وأجرى الخوالدة (2007) دراسة هدفت بناء برنامج تعليمي لتنمية مهارات التفكير، واستخدام علامات الترقيم لدى طالبات الصف العاشر الأساسي. تألف أفراد الدراسة من (70) طالبة من طالبات الصف العاشر الأساسي في مدرسة حليمة السعدية الثانوية الشاملة للبنات في عمان، وهي عينة قصدية، إذ قسمت العينة إلى مجموعتين: تجريبية طبق عليها البرنامج التعليمي، وأخرى ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية.

استخدم الباحث عند تطبيق الأدوات التحليلات الإحصائية اللازمة، من متوسطات حسابية، وانحرافات معيارية. إذ أظهرت النتائج وجود أثر ذي دلالة إحصائية للبرنامج التعليمي.

وهدفت دراسة لود وبيتل (Laud & Patel, 2008) معرفة أثر فعالية اســتيراتيجية مصممة لتعزيز كتابة الفقرات ضمن خطة عمل متكاملة، تبدأ بتدوين كل ما يعرفه الكاتب على شكل ملاحظات، وتدوين الفئات، وتنظيم الحقائق، وتحديد جملة الموضوع في المقال، وكــذلك ربط جمل التفاصيل معًا عبر أدوات الربط، وأخيرًا تختتم المقال باستنتاج مثير، طبقت الخطة على أربعة طلاب ضعاف من مدارس متوسطة، وطبقًا لمعايير التنظيم والاكتمـــال والتـــرابط أظهرت النتائج تحسنًا ملحوظًا في كتابة الفقرات.

وأجرى الطراونة والحطيبات (2009) دراسة هدفت تعرّف أثر استراتيجيتي العصف الذهني والتعلم التعاوني في تدريس التعبير الكتابي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. اختيرت أفراد الدراسة قصديًا عن مدرستي زين الشرف الثانوية الشاملة للبنات، والأمير الحسن الثانوية الشاملة للذكور في محافظة الكرك للعام 2008/2007م، وقد بلغ عدد أفراد الدراسة (157) طالبًا وطالبة، طبق اختبار في التعبير الكتابي بعد انتهاء التجربة. واستخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومعامل ارتباط بيرسون، واختبار تحليل التغاير (ANCOVA) لاختباري التعبير الكتابي القبلي والبعدي، واختبار شيفيه (Scheeffe) للمقارنات البعدية. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية التي درست باستخدام العصف الذهني، والمجموعة التي درست باستخدام التعلم التعاوني مقارنة مع المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمعامل الجنس، ولا إلى التفاعل بين استراتيجيتي العصف الذهني والتعلم التعاوني.

ثانيًا: الدراسات المتعلقة بأثر متغيرات في تنمية مهارات الاستماع

أجرى جيمس (James, 1987) دراسة هدفت البحث في طريقة التذكر المباشر وسيلة لتحديد مدى احتفاظ متعلمي اللغة الثانية لنص مسموع واسترجاعه. تكونت عينة الدراسة من (30) طالبًا من متعلمي اللغة الألمانية لغة ثانية، واستخدمت الدراسة نشرة أخبار، وأغنية معروفة لأفراد عينة الدراسة. كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ترابطية دالة إحصائيًا بين كمية المعلومات المقدمة في نص الاستماع، وبين أداء الطلاب في الاستماع، وأن مستوى الفهم يزداد حين تكون المعلومات المقدمة في النص مناسبة لهم.

وقامت ماركهام (Markham, 1988) بدراسة هدفت البحث في العلاقة بين الجنس، وبين الخبرة المدركة للمتحدث في التذكر الاستماعي لدى متعلمي اللغة الإنجليزية لغة ثانية. تكونت عينة الدراسة من (45) طالبًا من طلاب المرحلة المتقدمة في تعلم اللغة الإنجليزية لغة ثانية. أشارت النتائج إلى أن مستوى كفاية الطالب اللغوية، وجنس المتحدث، والخبرة المدركة للمتحدث، وخصائص النص المقدم تؤثر بصورة دالة في مستوى التذكر الاستماعي لدى متعلمي اللغة الإنجليزية.

وأجرى نصر والصمادي (1995) دراسة هدفت تقصّي أثر تعلم طلبة الصف الخامس الأساسي لبعض عمليات الاستماع والكتابة الإنتاجية من خلال برنامج تعليمي حول هذه المهارات على اكتسابهم المهارات ذاتها باللغة الانجليزية. طبقت الدراسة على عينة مؤلفة من (74) أربعة وسبعين طالبا وطالبة من طلبة الصف الخامس الأساسي من مدرسة اليرموك النموذجية. أظهرت نتائج لدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطي درجات الطلبة على الاختبار القبلي في الاستماع والكتابة بالانجليزية، ودرجاتهم على الاختبار البعدي في المهارتين باللغة الانجليزية لصالح الاختبار البعدي.

وقام كارول (Carol, 1991) بدراسة هدفت تصميم فصل قرائي قائم علــى المنحــى التكاملي، اختيرت طريقة تعزيز المهارات التكاملية Integrated Skills Reinforcement، وهي طريقة طوّرت في إحدى كليات المجتمع لتدريس مهارات الاستماع والتحدث والقــراءة والكتابة. وقد استخدم دليل المعلم الذي يتضمن النشاطات اللغوية للمهارات الأربع، الذي طوّر لخدمة أغراض الدراسة. أظهرت نتائج الدراسة أن استراتيجيات التكامل ISR أدت إلى تحسين المهارات اللغوية، وأشارت النتائج أيضًا إلى أن ممارسة الاستراتيجيات التكاملية في مواقــف التعلّم والتعليم اللغوي أتاحت فرصًا حقيقية وطبيعية لاكتساب مهارات اللغة، وتوظيفهــا فــي مواقف التدريس ومجالات الحياة الأخرى.

وأجرى حسن (1998) دراسة بعنوان:"معرفة أساليب تعليم مهارة الاستماع فــي اللغــة الانجليزية في غرفة الصف بجامعة دمشق"، واعتمدت الدراسة الاستبانة أداة للبحث. تناولــت الدراسة الأنشطة التي تسبق الاستماع، والاستراتيجيات (مهارات التمكّن)، والمــواد الــسمعية المعدة لتعليم الاستيعاب الاستماعي، والمهمات والأنشطة، والوسائل البصرية والكتابية الداعمة لمهارة الاستماع بالتفصيل. وأظهرت نتائج البحث أن مدرسي اللغة الانجليزيــة يــستخدمون الطريقة التقليدية في تعليم الاستيعاب الاستماعي. وأكدت الدراســة أن المجــالات الرئيــسة للاستماع من شأنها أن تقدم أساليب فعالة تفيد في تحسين تعليم مهارات الاستيعاب الاستماعية وتؤدي إلى ثقة أكبر في ستخدام اللغة لأغرض تفاعلية وتواصلية.

وفي دراسة قام بها آرنوتس وفان وساسكيا (Aarnoutse, Van & Saskia, 1998) هدفت معرفة أثر تعليم استراتيجية النص على الاستيعاب الاستماعي والاســتيعاب القرائــي. بلغت عينة الدراسة (169) مئة وتسعة وستون طالبًا من ست مدارس خاصــة فــي هولنــدا، تراوحت أعمارهم ما بين تسعة إلى أحد عشر عامًا. حيث دربوا على اســتراتيجيات التعلــيم

التبادلي والتعليم المباشر. وأجريت الاختبارات القبلية والبعدية للمجموعات التجريبية والضابطة، وطبق اختبار الاحتفاظ. حيث أشارت النتائج إلى وجود أثر للبرنامج على الاستيعاب الاستماعي. وبعد ثلاثة أشهر من انتهاء البرنامج طبق الاختبار ذاته على عينة الدراسة، ولم تظهر فروق ذات دلالة بين المجموعات في الاستيعاب الاستماعي والاستيعاب القرائي.

أجرى أبو غزلة (2002) دراسة هدفت تعرّف أثر برنامج علاجي في تحسين مهارة الاستماع لطلبة الصف التاسع في محافظة جرش. تألفت العينة من إحدى وخمسين طالبًا، اختيرت بطريقة قصدية، وطبق برنامج تحسين مهارات الاستماع بهدف توفير فرص تعليمية قائمة على تحسين مهارات الاستماع من خلال استخدام تدريبات ونشاطات متنوعة أثناء تدريس نصوص الاستماع التي صممت بطريقة تتيح للطلاب ممارسة نشاطات وتدريبات عملية ، ومن ثم أجري اختبار قبلي- بعدي باستخدام أداة مهارات الاستماع التي أعدها الباحث. وقد أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة للأداء البعدي ممن استمعوا إلى النصوص الأدبية، وقاموا بالتدريبات العملية والنشاطات المصاحبة المتنوعة. وأوصت الدراسة بوضع منهج خاص لتعليم مهارة الاستماع.

وأجرى محمد (2004) دراسة هدفت تعرّف فاعلية برنامج تعليمي في تنمية مهارات الاستماع لدى طلاب الصّف الثاني الإعدادي للعام الدراسي 2003/2002 بمدرسة الفارابي الإعدادية للبنين. حيث قام الباحث بإعداد برنامج تعليمي لتنمية مهارات الاستماع لدى طلاب الصّف الثاني الإعدادي، وأعدّ اختبارين أحدهما لقياس الكفاءة اللغوية للبرنامج، والآخر مقياس اتجاهات نحو البرنامج. وقد أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي بالنسبة لاختبار الكفاءة اللغوية

للبرنامج، ووجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي إجابات الطلاب الصحيحة عن الأسئلة المتعلقة بكل مهارة يستهدفها البرنامج في التطبيقين القبلـــي والبعـــدي لصالح البعدي.

وأجرت الشرايري (2004) دراسة هدفت بناء برنامج مقترح في مادة اللغة العربية، وقياس فاعليته في تنمية مهارات الاستيعاب الاستماعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن. حيث اختيرت عينة عشوائية من طلبة الصف العاشر الأساسي بلغت (484) طالبًا وطالبة، قسمت إلى مجموعتين، تجريبية، وضابطة. وبعد تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية، ودراسة المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية طبق اختبار مهارات الاستيعاب الاستماعي على طلبة المجموعتين (التجريبية، والضابطة). واستخرجت النتائج باستخدام تحليل التباين الثنائي، وتحليل التباين المتعدد لحساب الفروق في الأوساط الحسابية، والانحرافات المعيارية لعلامات أفراد المجموعتين على الاختبار. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha = 0.05$)، في أدائهم على اختبار مهارات الاستيعاب الاستماعي البعدي لصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق البرنامج المقترح، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا، لأفراد عينة الدراسة على الاختبار البعدي في مهارات الاستيعاب الاستماعي، تعزى للتفاعل بين الطريقة والجنس.

وأجرت الزيتاوي (2005) دراسة هدفت تقصّي أثر استخدام الطريقة التكاملية في تدريس نصوص القراءة في تنمية بعض مهارات التفكير العليا لدى طلبة الصّف السابع الأساسي في لواء الرمثا. اختيرت عينة مؤلفة من (29) طالبًا وطالبةً بصورة قصدية. وزّع أفراد العينة إلى مجموعتين: ضابطة وتجريبية، درست المجموعة التجريبية نصوص القراءة بالطريقة التكاملية، في حين تلقى أفراد المجموعة الضابطة نصوص القراءة ذاتها وفق الطريقة

التقليدية. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (α = 0.01) في تنمية مهارات التفكير العليا المعتمدة في الدراسة مقارنة مع الطريقة الاعتيادية.

وأجرى الخافيفي (Elkhafaifi, 2005) دراسة هدفت معرفة أثر أنشطة ما قبل الاستماع، والاستماع المكرر على الاستيعاب الاستماعي. فقد وجد أن طالب اللغة الأجنبية الذي يكمل سنة دراسية في دراسة لغة أجنبية في نظام الفصول الدراسية سيكون قد قام بالاستماع إلى اللغة الأجنبية عبر التفاعل مع متحدثي اللغة الأصليين. وقد أكمل المشاركون مهمة ما قبل الاستماع، واستمعوا إلى نص باللغة العربية، ثم خضعوا لاختبار في مهارة الاستماع شمل مراجعة مقررات، وأسئلة، ونشاطات، وقد أظهرت الدراسة أن النشاطات القبلية قد أثرت بشكل إيجابي على أداء الطلاب في اختبار الاستيعاب الاستماعي.

وأجرت مستريحي (2006) دراسة هدفت بناء برنامج قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة وقياس فاعليته، لتنمية مهارات الاستماع الناقد، والتذوق الأدبي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي. استخدمت الباحثة المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار ت (T-test)، وتحليل التباين الثنائي (ANOVA)، وتحليل التباين الثنائي المتعدد (MANOVA)، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي في تطبيق البرنامج التعليمي. اختيرت عينة الدراسة عشوائيًا من مدرستي ضرار بن الأزور الثانوية للبنين، وجبل عمان الأساسية للبنات. وبلغ عدد أفراد الدراسة (120) طالبًا وطالبة. أظهرت النتائج أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05)، في أداء الطلبة على اختبار مهارات الاستماع الناقد (الدرجة الكلية)، وعلى كل مهارة من هذه المهارات. أظهرت النتائج أيضًا وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالالة (α = 0.05)، في اختبار مهارات الاستماع الناقد على الدرجة الكلية يعزى للتفاعل بين الطريقة، والجنس، لصالح الإناث.

التعقيب على الدراسات السابقة

يلاحظ أن جملة من الدراسات التي حصل عليها الباحث هدفت تنمية مهارات الاستماع ومهارات الكتابة. وقد أشارت معظم هذه الدراسات إلى تحسّن في أداء الطلبة في التعبير الكتابي، ومهاراتهم الاستماعية بعد تعرضهم لمتغيرات مختلفة مثل: بناء برامج، واستخدام استراتيجيات تدريس معينة. واختلفت هذه الدراسات في تناول التعبير الكتابي والاستيعاب الاستماعي، فمنها ما تناول التعبير الكتابي بشكل عام، ومنها ما تناول كتابة الفقرة، وكذلك منها ما تناول المهارات الاستماعية. وقد اطلع الباحث على المنهجية المتبعة في هذه الدراسات، حيث أفاد منها في بناء أدوات دراسته الحالية، وتصميم المنهجية التي استخدمها، وفي تنفيذ الاجراءات العملية لدراسته.

وتشترك الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة، في أنها اهتمت بالأداء الاستماعي، والأداء الكتابي. ولكن الدراسة الحالية مازت عن الدراسات السابقة في محاولتها التكامل بين مهارتي الإرسال والاستقبال اللغويتين (الكتابة والاستماع). وبناء برنامج قائم على المنحى التكاملي للربط بين هاتين المهارتين في تعلم اللغة، وتعليمها عبر تقديم نشاطات كتابية مصاحبة، وتدريبات ركزت على المؤشرات السلوكية لعمليات الاستماع، بحيث أتاحت للطلبة فرصة التفاعل بشكل أفضل مع النص المسموع، وتحسنت قدراتهم الكتابية. إذ لم تحاول الدراسات السابقة الربط بين برنامج قائم على المنحى التكاملي متغيرًا مستقلاً من جهة، وتحسين عمليات الاستماع، وكتابة الفقرة من جهة أخرى، وهو ما سعت الدراسة الحالية إلى تحقيقه؛ انطلاقًا من تكاملية اللغة تعلمًا وتعليمًا، وممارسة وتطبيقًا.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل وصفًا لأفراد الدراسة، وطريقة اختيارهم، وأدوات الدراسة ودلالات صدقها وثباتها، ومتغيراتها، إضافة إلى عرض الإجراءات التي قام بها الباحث لتنفيذ هذه الدراسة، والحصول على البيانات اللازمة، والمعالجة الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات.

أفراد الدراسة

تكوّن أفراد الدراسة من (60) طالبًا وطالبةً اختيروا بطريقة متيسرة من أربع مدارس. شعبتان للإناث، الأولى ضابطة من مدرسة أم الجمال الثانوية الشاملة للبنات، وعددها (18) طالبةً، والثانية تجريبية من مدرسة صبحية الأساسية المختلطة، وعددها (14) طالبة. وشعبتان للذكور، الأولى ضابطة من مدرسة صبحية الأساسية للذكور، وعددها (17) طالبًا، والثانية تجريبية من مدرسة الكوم الأحمر الثانوية للذكور، وعددها (20) طالبًا. درست الشعبتان الضابطتان (ذكورًا، إناثًا) وفق البرنامج العادي الموصوف في دليل المعلم، ودرست الشعبتان التجريبيتان (ذكورًا، إناثًا) وفق البرنامج التعليمي المقترح القائم على المنحنى التكاملي.

أدوات الدراسة

لتحقيق أغراض الدراسة الحالية أعد الباحث البرنامج التعليمي القائم على المنحنى التكاملي، واختبار لعمليات الاستماع، وآخر لكتابة الفقرة، وفيما يأتي تعريف بهذه الأدوات:

أولاً: البرنامج التعليمي ومكوناته

لقد روعي في بناء البرنامج المكونات الأساسية لمثل هذه البرامج، والتي تشمل المكونات الآتية:

1- التعريف بالبرنامج

البرنامج عبارة عن مجموعة من النشاطات التعلميّة التعليميّة المرتبطة بعمليات الاستماع مدار البحث، وتتضمن تدريبات لغوية ذهنية أدائية شفوية وكتابيّة، صمّمت بشكل يتيح للطلبة أفراد الدراسة في المجموعة التجريبية الذكور والإناث فرصة الممارسة والتطبيق المكثفين لعدد من عمليات الاستماع مدار البحث، وممارسة كتابة الفقرة وحدة الكتابة الأساسية، وذلك باستخدام الاستراتيجيات الموصوفة في هذا البرنامج، ومحتويات تعليمية مناسبة لمستوى الطلبة.

2- أهداف البرنامج

سعى البرنامج إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1- توفير فرص تعلّمية تعليمية قائمة على استخدام نشاطات لغوية أدائية استماعية وكتابية، بحيث ترتكز النشاطات على المؤشرات السلوكية لعمليات الاستماع مدار البحث، والمهارات الكتابية المصاحبة لها.

2- تنمية العمليات الذهنية بشكل أدق عبر معالجة مضامين نصوص الاستماع المقررة واستيعابها، مما يزيد من نمو المتعلّم، وتطوره اللغوي.

3- الربط بين عمليات الاستماع والكتابة في ضوء العلاقات الطبيعية القائمة بينهما.

4- تحسين مهارات الطلبة الكتابية عبر نصوص الاستماع من خلال والتدريبات الكتابية المصاحبة ذات الصلة.

5- تنمية عمليات الاستماع مدار البحث من خلال التطبيقات ذات العلاقة.

3- الأسس النظرية التي يقوم عليها البرنامج

يستند البرنامج المقترح القائم على المنحى التكاملي إلى مجموعة من الأسس النظرية المشتقة من الأدب التربوي، التي تتمثل في الآتية:

- اللغة كلٌ متكامل اكتسابًا وإنتاجًا، وهذا يتطلب تعرض المتعلم لمواقف تطبيقية استماعية وكتابية في آن واحد (Barbara, 1988).
- تؤكد البحوث والدراسات اللغوية أن المتعلم لا يستطيع اكتساب المهارات بعامة، واللغوية بخاصة، إلاّ عبر مواقف تتطلب إرشادًا وتوجيهًا وتدريبًا من معلم اللغة المسؤول عن تشخيص السلوك اللغوي، وتقديم العون التعليمي اللازم؛ لتعديل السلوك وفق النهج الصحيح.
- المنحى التكاملي ينمي الجوانب العقلية والجسمية والانفعالية والاجتماعية لدى الطلبة، وينعكس ذلك على تعلم اللغة، وتعليمها ممارسة وتطبيقًا؛ لأن اللغة نسيج من المهارات والعمليات والقدرات العقلية الأدائية المتداخلة، ممّا يتطلب استخدام المنحى التكاملي في تعلم اللغة وتعليمها؛ لأنه يجعل المهارات والمضامين أكثر تناسقًا وشمولية، ويقدم قاعدة مشتركة للمعرفة العلمية عبر تكامل مهارات اللغة.
- يدرك الإنسان الأمور والأشياء إدراكًا كليًا بدايةً، ثم يدرك التفاصيل. وهنا يتطلب التدرج في فهم النص المسموع من العمليات العقلية البسيطة إلى الأكثر تعقيدًا (نشواتي، 1997).
- إن اكتساب أي مهارة لغوية لا يتم بمعزل عن بقية مهارات اللغة الأخرى، الأمر الذي يتطلب توفير فرص تدريبية مناسبة تتيح انتقال أثر التعلم اللغوي إلى مواقف إنتاج المادة الكتابية، و/ أو الكلامية (نصر، 1993).

4- مسوغات البرنامج

تمّ بناء البرنامج القائم على المنحى التكاملي لتنمية عمليات الاستماع وكتابة الفقرة في اللغة العربية في ضوء المبررات الآتية:

- وجود مؤشرات دالة على ضعف طلبة المدارس في عمليتي الاستماع والكتابة، استنادًا إلى نتائج بعض الدراسات السابقة، وإلى الأدب التربوي السابق (Tindall & Nisbet,2008; Chenling, 2008; Imhof, 2002؛ مستريحي، 2006؛ الشرايري، 2004؛ نصر، 1997).
- وجود ضعف لدى الطلبة في المهارات الكتابية، استنادًا إلى الدراسات السابقة (الخمايسة، 2004؛ شرادقة، 2006؛ الطراونة والحطيبات، 2009؛ أبو جاموس، 2002؛ Yee, 1996).
- ضعف اهتمام معلمي اللغة العربية بتدريس عمليات الاستماع ومهارات كتابة الفقرة سواء أكان ذلك كل على انفراد، أو في إطار التكامل بينها.
- توصيات بعض الدراسات، والأبحاث التي أجريت حول أهمية وضع نماذج، وبرامج متخصصة لتنمية العمليات الذهنية الأدائية المعقدة مدار البحث.

5- المحتويات التعليميّة

قسمت المحتويات التعليمية في هذا البرنامج إلى:

أ- نصوص الاستماع الواردة في الوحدات الدراسية من مقرر الفصل الدراسي الأول والثاني من كتاب "لغتنا العربية للصف السابع الأساسي"، وهي أربعة موضوعات شملت (الباز من الأهرام إلى القمر، ومصفاة البترول، ونفيسة بنت الحسن.. كريمة الدارين، والتدخين)،

وهي تمثل حقل التطبيق المقصود، ومضامين اشتقاق التدريبات الاستماعية، والكتابية لتنمية عمليات الاستماع وكتابة الفقرة في ضوء العلاقة التلازميّة بينهما.

ب-النشاطات التعلّمية التعليمية المرتبطة بعمليات الاستماع، وتتضمن التدريبات اللغوية الذهنية الأدائية الكلامية، والكتابية الخاصة بالمجموعة التجريبية، التي تتيح فرصة التدريب بشكل إيجابي مع المادة المسموعة عبر تنفيذ النشاطات اللغوية الذهنية الأدائية المرتبطة بمضامين تلك النصوص، بهدف تحسين فهم الطلبة لها، وتطوير قدراتهم في الكتابة العربية، والربط بين عمليتي الاستماع والكتابة. إذ يتطلب من المشاركين تنفيذها بصورة فردية، أو ثنائية، أو بصورة مجموعات زمرية قبل الاستماع، وأثناءه، وبعد ممارسته.

6- تنفيذ البرنامج

طبق البرنامج على المجموعة التجريبية (الذكور) معلم لديه خبرة في تعليم طلاب المرحلة الأساسية، بواقع (5) سنوات، كذلك طبق البرنامج على المجموعة التجريبية (الإناث) معلمة لديها خبرة في تعليم طالبات المرحلة الأساسية، بواقع (6) سنوات. ولضبط الظروف التجريبية اجتمع الباحث مع المعلم والمعلمة، وزودهما بالبرنامج والنشاطات اللازمة لتنفيذها، وبيّن لهما إجراءات السير في البرنامج، فضلاً عن متابعة المعلم والمعلمة منفذي البرنامج من الباحث بين الحين والآخر للتأكد من صحة سير إجراءات تنفيذ البرنامج وفق ما خطط له.

7- استراتيجيات التدريس

1- الاستراتيجيات المستخدمة في تنفيذ البرنامج. لقد تم تنفيذ البرنامج القائم على المنحى التكاملي، وفق الاجراءات الآتية:

- التمهيد لكل نشاط أو تدريب، بإبراز أهميته، وتوضيح المؤشرات السلوكية الدالة على العملية المستهدفة من أجل زيادة وعي الطلبة بها.

- يتوزع الطلبة في المجموعة التجريبية إلى مجموعات عمل صغيرة.
- بعد المناقشة والتداول يمارس كل طالب وطالبة العمل بصورة جماعية.
- ممارسة الشرح والتوضيح، والعرض الشفوي من معلم/ معلمة اللغة العربية.
- المناقشة والحوار.
- التهيئة للتعلم:

أ- تحفيز الطلبة عبر الإيحاء البسيط المتمثل في استراتيجية: "Give me Five" للمشاركة الفاعلة في عملية الاستماع.

ب-طرح الأسئلة القبلية "Asking pre- questions" التي تجعل الطلبة المستمعين قادرين على ممارسة مهارة التنبؤ من خلال عناوين النصوص قبل المشاركة الفعلية في عملية الاستماع والنشاطات المصاحبة.

2- من الوسائل المستخدمة في هذا البرنامج

- نصوص استماع مقررة.
- أوراق عمل للنشاطات اللغوية الاستماعية/ الكتابية.

8- إجراءات التقويم المستخدمة

استخدمت في البرنامج أساليب تقويمية مختلفة تم خلالها التأكد من مدى تحقيق الأهداف المرجوة من البرنامج التعليمي المقترح وذلك على النحو الآتي:

1- التقويم التمهيدي: وقد تمثل في قياس مدى امتلاك الطلبة أفراد الدراسة لعمليات الاستماع، وكتابة الفقرة قبل البدء بتطبيق البرنامج، وقد أفاد الباحث من هذا التقويم في معرفة مدى التكافؤ بين مجموعتي الدراسة ذكورًا وإناثًا.

2- التقويم التكويني المصاحب لكل نشاط تعلّمي تعليمي يقوم به الطلبة بمساعدة المعلم عبر تقديم العون التعليمي اللازم أثناء تطبيق البرنامج، وملاحظة عملية تنفيذ كل نشاط تعلّمي تعليمي يقوم به الطلبة، وإجراء المقارنات، وتقديم أشكال التغذية الراجعة اللازمة، وتصويب الأخطاء بقصد ضمان سيرورة التعلّم في الاتجاه الصحيح.

3- التقويم الختامي: استخدم أسلوب التقويم الختامي المتمثل في تطبيق الاختبار القبلي البعدي لقياس أثر البرنامج في تحسين عمليات الاستماع، وفي مهارة كتابة الفقرة. حيث طبق اختبار يقيس عمليات الاستماع يستند إلى عدد من المؤشرات السلوكية الدالة ذات الصلة. وتطبيق اختبار كتابة الفقرة الذي يستند إلى تحديد موضوع الفقرة، وفكرتها، والتفاصيل الداعمة لها، وترتيب الجمل داخلها وتتابعها وتماسكها، وشرح المفاهيم وتوضيحها في فقرة التعريف، وإعطاء الأسباب ونتائجها في فقرة السبب والنتيجة، ومراعاة الترتيب المكاني في الفقرة الوصفية.

9- المستهدفون في البرنامج

وهم طلبة الصف السابع الأساسي للعام الدراسي 2010/2009م من مدارس مديرية التربية والتعليم لمنطقة البادية الشمالية الشرقية. يعيشون في منطقة جغرافية ظروفها المناخية واحدة، وظروفهم المعيشية متشابهة، ومتوسط أعمارهم ثلاثة عشر عامًا، ومدارسهم ذات الفترة الواحدة، وجاهزيتها من حيث البيئة التعليمية متوازنة، والخبرة التعليمية لمعلميهم متقاربة.

10- الزمن المقترح لتطبيق البرنامج

بعد دراسة النتاجات المتوقعة، والجهد الذي يبذل في تنفيذ النشاطات والتدريبات الذهنية الأدائية الكلامية والكتابية، ونوع الاستراتيجيات المتبعة وإجراءاتها، حدّد الزمن بما يسمح

لأفراد الدراسة من التنفيذ والتطبيق، ذلك لإحداث تغيرات كمية ونوعية في السلوك اللغوي المستهدف، وهو ثماني عشرة حصة صفية، ولمدة ثمانين يومًا، إذ بدأ تطبيق البرنامج في 2009/11/20م وانتهى في 2010/3/10م.

صدق البرنامج

تم التأكد من صدق البرنامج بعرضه في صورته الأولية على مجموعة من المتخصصين في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، والمتخصصين في علم النفس من أساتذة الجامعات الأردنية، وعلى عدد من مشرفي اللغة العربية ومعلميها من ذوي الخبرة الميدانية (الملحق 2)، وذلك لإبداء الرأي في البرنامج التعليمي المقترح من حيث: الصياغة اللغوية والفنية، ومدى ارتباط نشاطاته وتدريباته بعمليات الاستماع مدار البحث، وبقواعد كتابة الفقرة. وقد أجريت التعديلات اللازمة بناء على اقتراحاتهم وقد شملت: توظيف الاستراتيجيات الموصوفة في البرنامج جميعها أثناء تنفيذ النشاطات والتدريبات، وحذف الهدف الثالث من أهداف البرنامج المتمثل في: التدرج من السهل إلى المعقد، إلى الأكثر تعقيدًا في عمليات الاستماع عبر المضامين المسموعة. وكذلك إضافة نشاطات وتدريبات تتعلق بكتابة الفقرة، والتوثيق لأسس البرنامج ومسوغاته. واعتبر الأخذ بملاحظات المحكمين، وإجراء التعديلات اللازمة بمثابة الصدق المنطقي للبرنامج التعليمي.

ثانيًا: اختبار عمليات الاستماع

لتحقيق هدف الدراسة أعدّ الباحث اختبارًا لقياس عمليات الاستماع من خلال النتاجات المتحصلة عن استخدام هذه العمليات الذهنية، التي يقوم بها الطلبة في مواقف التلقي للرسائل

الصوتية، بحيث ركز الاختبار على المؤشرات السلوكية الدالة على عمليات الاستماع مدار البحث، وتكوّن الاختبار في صورته النهائية من (عشرين) فقرة متنوعة من حيث الإخراج، وجمعت بين المقالي والموضوعي، حيث غطت الفقرات ذوات الأرقام (3،4،5،6،7،12،13،14) عملية التذكر، والفقرات ذوات الأرقام (1،6،7) عملية التركيز، والفقرتان (1،9) عملية المتابعة، والفقرات (8،16،17) عملية التمييز، والفقرات ذوات الأرقام (10،15،19،20) عملية التفاعل. أما عملية النقد فقد مثلت بالفقرات (2،11،18).

واتبع الباحث في بناء هذا الاختبار الاجراءات الآتية:

- اشتقت قائمة عمليات الاستماع، والمؤشرات السلوكية الدالة عليها، وذلك بالإطلاع على الأدب التربوي السابق ذي الصلة (نصر، 1997؛ البياتي، 2002؛ عاقل، 2003؛ قطامي وعموري، 2005؛ الفرماوي، 2007؛ أبو سعيدي، 2009؛ Feyten, 1991; Brittin, 2005; Shang, 2005; Fang, 2008).
- اختير المحتوى التعليمي الذي بُنيت عليه فقرات الاختبار من مجموعة نصوص مكافئة، لضمان ملاءمة مقروئيتها لطلبة الصف السابع الأساسي.
- بنيت فقرات الاختبار بدلالة المؤشرات السلوكية لعمليات الاستماع مدار البحث. حيث مُثلت كل عملية بعدد من الفقرات، وقد تم ذلك وفق جدول مواصفات خاص بذلك (ملحق 4).

صدق الاختبار

للتأكد من صدق المؤشرات السلوكية لعمليات الاستماع مدار البحث، وصدق الاختبار ككل، قام الباحث بعرضه على هيئة تحكيم من ذوي الخبرة والاختصاص في اللغة العربية

وأساليب تدريسها، وعلم النفس (الملحق 4)، حيث طلب منهم إبداء الرأي في مـــدى شـــمولية الفقرات لعمليات الاستماع مدار البحث، وتقدير مدى ارتباطها بالمؤشـــرات الـــسلوكية لهـــذه العمليات، ومدى ملاءمة الصياغة اللغوية، وإخراج الفقرة، أو إجراء أي تعديل بالحـــذف، أو الإضافة، أو بغيرهما.

وتم الأخذ بملاحظات السادة المحكمين التي اشتملت على نقل المؤشـــر (يفـــرق بـــين الحقيقة والرأي)، من عملية النقد إلى عملية التمييز، وحذف المؤشر (يشير إلـــى المعلومـــات الموجودة لديه التي لا علاقة لها بالنص المسموع) من عملية التمييز، وحذف المؤشـــر (يعيـــد سرد القصة التي استمع إليها شفويًا أو كتابيًا) من عملية المتابعة، وكذلك تأخير فقـــرة الفكـــرة الرئيسة. وقد عُد الأخذ بملاحظات المحكمين، وإجراء التعـــديلات اللازمـــة بمثابـــة الـــصدق المنطقي للاختبار (الملحق 2)، وهكذا أصبح الاختبار صالحًا للتطبيق.

ثبات الاختبار

للتحقق من ثبات هذا الاختبار، قام الباحث بتطبيقه في صورته النهائية علـــى عينـــة استطلاعية قوامها (15) طالبة اخترن عشوائيًا من خارج أفراد الدراسة، ثم أُعيد تطبيقها بعـــد أسبوعين على العينة نفسها، حيث حسب معامل ثبات الإعادة (معامل ارتباط بيرسون) الذي بلغ (0.96). وقد عدّ هذا المعامل مناسبًا لأغراض هذه الدراسة.

تصحيح الاختبار

صُححت إجابات الطلبة على فقرات الاختبار وفق الإجابة النموذجيـــة المعـــدة لهـــذا الغرض (الملحق 6)، ورصدت لكل فقرة درجات محددة، بحيث كانت الدرجة العليا للاختبـــار (40) درجة.

ثالثًا: اختبار كتابة الفقرة

لتحقيق هدف الدراسة، أعد الباحث اختبارًا لكتابة الفقرة حدد لغرض كتابة فقرات في مجالات: الوصف، والسبب والنتيجة، والتعريف. وتكوّن الاختبار في صورته النهائية من أربعة أسئلة، تتطلب الإجابة عن السؤال الأول كتابة فقرة وصفية، والإجابة عن السؤال الثاني كتابة فقرة تعريفية، أمّا الإجابة عن السؤال الثالث فقد تطلب ترتيب الأحداث في فقرة السبب والنتيجة، وأما السؤال الرابع فقد تطلب تحليل فقرة في ضوء مكوناتها. وقد حدّد لكل سؤال عشر درجات، بحيث كانت الدرجة العليا للاختبار (40) درجة.

صدق الاختبار

للتأكد من صدق اختبار كتابة الفقرة في مجالات: الوصف، والسبب والنتيجة، والتعريف قام الباحث بعرضه في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، وعلى عدد من مشرفي اللغة العربية ومعلميها، حيث طلب منهم إبداء الرأي في مدى شمولية الأسئلة لمحددات الفقرة وقواعد كتابتها وللأنواع المحددة، ومدى ملاءمة الصياغة اللغوية، والفنية لكل نوع من هذه الفقرات، وإجراء أيّ تعديل سواء بالحذف أو الإضافة أو بغيرهما.

وتمّ الأخذ بملاحظات السادة المحكمين التي اشتملت على حذف المعايير من متن السؤالين الأول والثاني: عنوان الفقرة، وموضوعها وفكرتها الرئيسة، والتفاصيل الداعمة لها، وتسلسل الجمل وترتيبها، وعلامات الترقيم؛ لأن هذه المعايير يدرب الطلبة عليها أثناء التدريس. وقد عُدّ الأخذ بملاحظات المحكمين، وإجراء التعديلات اللازمة بمثابة الصدق المنطقي للاختبار (الملحق 3).

ثبات الاختبار

وللتحقق من ثبات الاختبار قام الباحث بتطبيقه في صورته النهاية على عينة استطلاعية عددها (15) طالبة اخترن عشوائيًا من خارج أفراد الدراسة، ثم أعيد تطبيقه بعد أسبوعين على العينة نفسها، حيث حسب ثبات الإعادة (معامل ارتباط بيرسون) إذ بلغ (0.87). وقد عُد هذا المعامل مناسبًا لأغراض هذه الدراسة.

تصحيح استجابات الطلبة على اختبار كتابة الفقرة

صححت إجابات الطلبة على فقرات الاختبار في السؤالين الأول والثاني في ضوء جملة من المعايير شملت: عنوان الفقرة (درجة)، وموضوعها (درجة)، وفكرتها الرئيسة (درجة)، والتفاصيل الداعمة، وتسلسل الجمل وترتيبها (ثلاث درجات)، وعلامات الترقيم (درجتان). وتنظيم الوصف في الفقرة الوصفية له (درجتان) في السؤال الأول، وفيما يتعلق بالفقرة التعريفية في السؤال الثاني فقد أعطى شرح المفهوم وتوضيحه (درجتان).

أما **السؤال الثالث** (فقرة السبب والنتيجة)، فقد أعطيت عشر درجات، سبع درجات منها على ترتيب الأحداث بناءً على السبب والنتيجة، وثلاث درجات أعطيت على كتابة عبارة تمثل سببًا لحدوث شيء، وكتابة عبارة تمثل نتيجة مترتبة.

وأما السؤال الرابع (تحليل الفقرة) فالإجابة محددة، وحيث وزّعت الدرجات العشر على الفروع الستة، بواقع درجة واحدة لكل من الأسئلة: الأول والثاني والسادس، ودرجتان لكل من السؤالين الثالث والخامس، وثلاث درجات للسؤال الرابع.

إجراءات التعلم والتعليم في البرنامج التعليمي

لتحقيق أهداف البرنامج تم تنفيذ النشاطات التدريبية وفق الخطوات الآتية:

- التهيئة للتعلم

أ- تحفيز الطلبة عبر الإيحاء البسيط المتمثل في (Give me Five) للمشاركة الفاعلة في عملية الاستماع.

ب- إعطاء الأسئلة القبلية (Asking pre- questions) التي تجعل المستمع قادرًا على تنبؤ محتوى النص من العنوان قبل المشاركة في عملية الاستماع.

- تنفيذ جميع النشاطات في البرنامج التعليمي وفق ما خطط لها.
- توضيح المطلوب من النشاطات في كل عملية من عمليات الاستماع.
- تطبيق النشاطات بصورة فردية، أو زمرية.
- متابعة أداء الطلبة في أثناء تنفيذ النشاطات الاستماعية والكتابية، وتقديم التغذية الراجعة المباشرة.
- توجيه الطلبة، وإرشادهم للعمل بجدية ودقة في أثناء تنفيذ النشاطات.

إجراءات التعلم والتعليم في البرنامج العادي الموصوف في دليل المعلم

يسير البرنامج العادي في ضوء الآتي:

الكتابة: التعلم من خلال النشاط (التعاون).

- توزيع الطلبة إلى مجموعات عمل.
- مناقشة فقرات مكتوبة من خلال تقديم أسئلة حول مضامين الفقرة.
- إجابات المجموعات، وتناقش من الطلبة، وتقدم التغذية الراجعة الفورية.

- تكليف الطلبة بإعادة ترتيب جمل مستخدمين علامات الترقيم، لتكون نصًا مترابطًا.
- تكليف الطلبة بكتابة موضوع مترابط، وتصحيح الدفاتر، ويقدّم المعلم التغذية الراجعة.

الكتابة: التدريس المباشر

- توجيه الطلبة إلى قراءة فقرة من النصوص المقررة.
- الطلب إليهم تلخيص الفقرة في دفاترهم خلال زمن معين.
- قراءة الطلبة لملخصاتهم، وتقديم التغذية الراجعة الفورية.

استراتيجية التعلم الجماعي: انتقاء الزميل

- يمهد المعلم للموضوع بمناقشة فكرته.
- يختار كل طالب زميلاً يشاركه في العمل لكتابة أفكار حول الموضوع.
- يكتب كل واحد منهما الأفكار منفردًا مراعين العمق في اختيارها، ثمّ يتبادلانها، ويتفقان عليها من حيث الصياغة وصحة اللغة والإملاء، ويعملان على تصنيفها في قوائم حسب درجة ملاءمتها للمقدمة، ولجسم الموضوع، وللخاتمة، ثم يستمع المعلم لما يكتب الطلبة، ويقدم التوجيه والتصويب المناسبين.
- تكوين فقرة مترابطة، واقتراح عنوان.
- عرض الفقرة على المجموعات الأخرى للمناقشة.
- يقدّم المعلم التغذية الراجعة المناسبة.

الاستماع: التدريس المباشر

- حث الطلبة على حسن الإصغاء.
- قراءة المعلم للنص على مسامع الطلبة مرة، أو مرتين، ولا بأس أن يستخدم شريط تسجيل.

- يطرح المعلم الأسئلة، ويستمع إلى إجابات الطلبة، ويقدّم لهم تغذية راجعة فورية.
- توضيح الفكرة العامة التي يدور حولها النص، وتدوينها على السبورة.
- استخلاص الطلبة للدروس المستفادة من النص، وتدوينها في دفاترهم.

إجراءات تطبيق التجربة

اتبع الباحث في تنفيذ الجانب العملي من الدراسة الحالية الخطوات الآتية:

1- أعدّت أدوات الدراسة ممثلة في: (البرنامج التعليمي، واختبار عمليات الاستماع، واختبار كتابة الفقرة)، وإعداد قائمة بعمليات الاستماع، وبالمؤشرات السلوكية الدالة على كل عملية، وعرضها على مجموعة من المحكمين؛ للتأكد من صدقها.

2- الحصول على موافقة مديرية التربية والتعليم في البادية الشمالية الشرقية لتطبيق الدراسة في المدارس التابعة لها، واختيار أفراد الدراسة؛ لضبط اجراءات التجربة وسلامة سير اجراءاتها (الملحق 13).

3- حدد أفراد الدراسة بواقع (69) طالبًا وطالبة من الصف السابع الأساسي، قسمتين مجموعتين ضابطتين: الأولى (أ) من مدرسة أم الجمال الثانوية للبنات والثانية شعبة (أ) من مدرسة صبحية الأساسية للذكور، ومجموعتان تجريبيتان الأولى شعبة (أ) من مدرسة صبحية الأساسية المختلطة، والثانية شعبة (أ) من مدرسة الكوم الأحمر الثانوية للذكور.

4- طبق اختبار عمليات الاستماع، واختبار كتابة الفقرة على عينة استطلاعية تكونت من (17) طالبة خارج أفراد الدراسة في مدرسة السعيدية الثانوية للبنات، ثم أعيد تطبيقهما على العينة نفسها بعد أسبوعين من التطبيق الأول، وذلك للتحقق من مدى ملاءمة معامل الثبات لكل من الاختبارين.

5- الالتقاء مع منفذي البرنامج (معلم، معلمة)، وتوضيح جميع إجراءات تنفيذ البرنامج، ومستلزماته، وتدريبهما على كيفية تنفيذ البرنامج والإجابة عن أسئلتهما.

6- حددت المدة الزمنية لتطبيق التجربة من 2009/11/20- 2010/3/10.

7- طبق الاختباران (عمليات الاستماع، وكتابة الفقرة) قبليًا على أفراد الدراسة، واحتفظ بدرجات الطلبة على هاتين الأداتين تمهيدًا لمقارنتها مع نتائج التطبيق البعدي لاحقاً.

8- طبقت التجربة بتدريس طلبة المجموعة التجريبية (34) طالبًا وطالبةً الاستماع والكتابة وفق البرنامج التعليمي القائم على المنحى التكاملي، وتدريس المجموعة الضابطة (35) طالبًا وطالبةً بإجراءات البرنامج العادي الموصوف في دليل المعلم.

9- أجريت لقاءات مع منفذي البرنامج، وأجريت اتصالات هاتفية وتمت زيارة المعلم والمعلمة مرات عدة؛ للتأكد من صحة سير عملية التطبيق الفعلي للبرنامج، وقدّمت الإرشادات التعليمية اللازمة، وزودا بالمستلزمات الضرورية للتدريس حسب البرنامج القائم على التكامل.

10- طبق اختبارا عمليات الاستماع، وكتابة الفقرة بعديًا وتمت مقارنة نتائجهما تمهيدًا للمعالجة الإحصائية حسب الأسئلة.

إجراءات التكافؤ

للتحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة في عمليات الاستماع وكتابة الفقرة مدار البحث، ولتحديد نقطة البداية في هذين المتغيرين قبل تطبيق البرنامج التعليمي المقترح، طبق الباحث هذين الاختبارين على أفراد الدراسة، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: التكافؤ في عمليات الاستماع

للتحقق من تكافؤ المجموعات في عمليات الاستماع مدار البحث تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية حسب متغيري المجموعة والجنس كما في الجدول (1)

الجدول (1)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء عينة الدراسة على اختبار عمليات الاستماع القبلي حسب متغيري المجموعة والجنس

المجموعة	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
تجريبية	ذكور	20.80	3.53	20
	اناث	23.43	2.71	14
	المجموع	21.88	3.44	34
ضابطة	ذكور	22.82	4.26	17
	اناث	22.11	4.52	18
	المجموع	22.46	4.35	35

يلاحظ من الجدول (1) أن هناك فروقًا ظاهرية طفيفة بين متوسطي أداء طلبة المجموعتين في عمليات الاستماع بين الذكور في التجريبية، وأقرانهم في الضابطة لصالح الضابطة، وبين الإناث في التجريبية والضابطة، لصالح التجريبية، ولبيان دلالة الفروق إحصائيا بين هذه المتوسطات الحسابية استخدم تحليل التباين الثنائي كما هو موضح في الجدول (2).

الجدول (2)

نتائج تحليل التباين الثنائي لأثر متغيري المجموعة والجنس والتفاعل بينهما على اختبار عمليات الاستماع القبلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المجموعة	2.114	1	2.114	.142	.708
الجنس	15.570	1	15.570	1.042	.311
الجنس × المجموعة	47.336	1	47.336	3.169	.080
الخطأ	970.877	65	14.937		
الكلي	1037.913	68			

ويبين الجدول (2) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر المجموعة حيث بلغت قيمة ف 0.142 وبدلالة إحصائية (0.708)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الجنس حيث بلغت قيمة ف (1.042) وبدلالة إحصائية (0.311)، وكذلك، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر التفاعل بين المجموعة والجنس حيث بلغت قيمة ف (3.169)، وبدلالة إحصائية (0.080)، وهذا يدل على تكافؤ المجموعات من حيث المجموعة والجنس والتفاعل بينهما.

ثانيًا: اختبار كتابة الفقرة

وللتحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة في اختبار كتابة الفقرة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء العينة على الاختبار القبلي حسب متغيري المجموعة والجنس، وذلك كما هو مبين في الجدول (3)

الجدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء العينة على اختبار كتابة الفقرة القبلي حسب متغيري المجموعة والجنس

المجموعة	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
تجريبية	ذكور	16.55	2.86	20
	اناث	18.07	3.83	14
	المجموع	17.18	3.33	34
ضابطة	ذكور	16.76	2.75	17
	اناث	17.11	4.09	18
	المجموع	16.94	3.46	35

يلاحظ من الجدول (3) أن هناك فروقًا ظاهرية في كتابة الفقرة بين الذكور في المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح الضابطة، وبين الإناث في المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح الضابطة. ولمعرفة دلالة الفروق، ولصالح أيّ من مجموعتي الدراسة استخدم تحليل التباين الثنائي، وذلك كما هو مبين في الجدول (4).

الجدول (4)

نتائج تحليل التباين الثنائي لأثر متغيري المجموعة والجنس والتفاعل بينهما على اختبار كتابة الفقرة القبلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المجموعة	2.358	1	2.358	.204	.653
الجنس	14.795	1	14.795	1.281	.262
الجنس × المجموعة	5.855	1	5.855	.507	.479
الخطأ	750.715	65	11.549		
الكلي	771.768	68			

يظهر الجدول (4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر المجموعة حيث بلغت قيمة ف (0.204) وبدلالة إحصائية (0.653)، وعدم وجود

فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) تعزى لأثر الجنس، حيث بلغت قيمة ف (1.280) وبدلالة إحصائية (0.262)، وكذلك، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) تعزى لأثر التفاعل بين المجموعة والجنس حيث بلغت قيمة ف (0.507) وبدلالة إحصائية (0.479)، وهذا يدل على تكافؤ مجموعتي الدراسة في القدرة على الفقرة باللغة العربية قبل تطبيق البرنامج التعليمي القائم عل التكامل بين مهارات اللغة.

تصميم الدراسة

استخدمت هذه الدراسة التصميم شبه التجريبي الذي يتكون من مجموعتين، تجريبية، وضابطة، حيث تدرس التجريبية البرنامج المقترح القائم على التكامل، في حين تدرس الضابطة الاستماع والكتابة وفق الطريقة الاعتيادية الموصوفة في دليل المعلم.

متغيرات الدراسة

تناولت الدراسة المتغيرات الآتية:

المتغير المستقل، وله مستويان:

1- برنامج قائم على المنحى التكاملي في تعليم الاستماع وكتابة الفقرة في اللغة العربية، مع طلبة المجموعة التجريبية (ذكور، إناث).

2- البرنامج العادي في تعليم الاستماع وكتابة الفقرة في اللغة العربية، والموصوف في دليل المعلم، مع طلبة المجموعة الضابطة (ذكور، إناث).

3- المتغير المتدخل (المعدّل): الجنس، وله مستويان: ذكر، أنثى.

المتغير التابع: وله مستويان:

1-عمليات الاستماع في اللغة العربية.

2-كتابة الفقرة باللغة العربية.

المعالجة الإحصائية

حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة في اختباري عمليات الاستماع وكتابة الفقرة لمجموعتي الدراسة: التجريبية والضابطة. واستخدم تحليل التباين الثنائي (2-WayAnova) على الاختبارين القبلي والبعدي؛ وذلك للإجابة عن سؤالي الدراسة، وتحليل البيانات، واستخراج النتائج.

الفصل الرابع

عرض النتائج

هدفت الدّراسة الحالية معرفة أثر برنامج قائم على المنحى التكاملي في تنمية عمليات الاستماع وكتابة الفقرة لدى طلبة الصف السابع الأساسي. وفيما يأتي عــرض للنتــائج التــي أسفرت عنها الدراسة في ضوء سؤاليها:

أوّلا: نتائج السّؤال الأوّل

ينص السؤال الأول على: "**هل هناك فروق ذات دلالة إحــصائية (α = 0.05) بــين متوسطات أداء طلبة الصف السابع الأساسي على اختبار عمليات الاستماع تعزى للبرنــامج والجنس والتفاعل بينهما؟**"

وللإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافــات المعياريــة لأداء طلبة الصف السابع الأساسي على اختبار عمليات الاستماع باللغة العربية حسب البرنامج والجنس، والجدول (5) يبين ذلك.

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف السابع الأساسي على اختبار عمليات الاستماع حسب البرنامج ومتغير الجنس

المجموعة	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
تجريبية	ذكور	27.95	3.79	20
	اناث	32.64	4.22	14
	المجموع	29.88	4.56	34
ضابطة	ذكور	26.35	5.96	17
	اناث	25.11	4.87	18
	المجموع	25.71	5.38	35

يظهر الجدول (5) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية وفي الانحرافات المعياريــة لأداء الطلبة على اختبار عمليات الاستماع بسبب اختلاف متغيرات طريقة تدريس الاســتماع والكتابة (تجريبية/ البرنامج، ضابطة / الاعتيادية) والجنس (ذكر، أنثى).

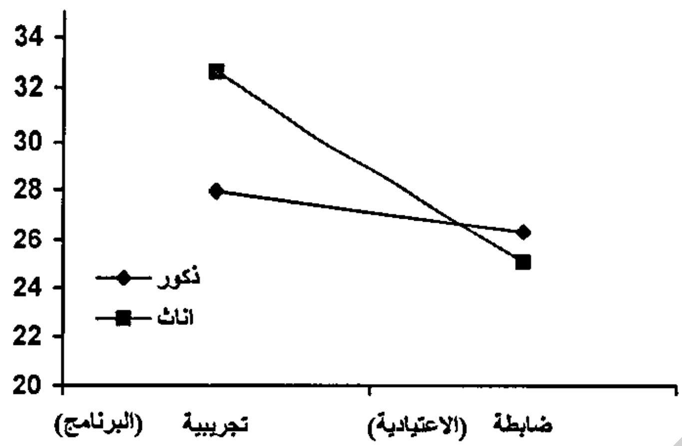
ولبيان دلالة هذه الفروق فقد استخدم تحليل التباين الثنائي كما هو مبين في الجدول (6).

الجدول (6)

نتائج تحليل التباين الثنائي لأثر الطريقة والجنس والتفاعل بينهما على اختبار عمليات الاستماع

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الطريقة (البرنامج)	353.403	1	353.403	15.565	.000
الجنس	50.506	1	50.506	2.224	.141
الطريقة × الجنس	149.361	1	149.361	6.578	.013
الخطأ	1475.824	65	22.705		
الكلي	1970.290	68			

ويبين الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الطريقة حيث بلغت قيمة ف (15.565) وبدلالة إحصائية (0.000)، وكانت الفروق لصالح الطريقة التجريبية التي درست الاستماع من خلال البرنامج التعليمي القائم على المنحى التكاملي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الجنس حيث بلغت قيمة ف (2.224)، وبدلالة إحصائية (0.141)، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر التفاعل بين الطريقة والجنس حيث بلغت قيمة ف (6.578) وبدلالة إحصائية (0.013). وتم تمثيل الفروق بيانياً كما في الشكل (3).



شكل (5) رسم بياني يوضح التفاعل بين متغيري طريقة التدريس والجنس على اختبار عمليات الاستماع

ويتبين من الشكل (5) وجود تفاعل بين متغيري طريقة تدريس الاستماع والجنس على اختبار تنمية عمليات الاستماع لصالح الإناث في المجموعة التجريبية، ولصالح الذكور عند الضابطة.

ثانيًا: نتائج السؤال الثاني

ينص السؤال الثاني على: "**هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات أداء طلبة الصف السابع الأساسي على اختبار تنمية كتابة الفقرة تعزى للطريقة والجنس والتفاعل بينهما؟**"

وللإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف السابع الأساسي على اختبار كتابة الفقرة حسب الطريقة والجنس، والجدول (7) يبين ذلك.

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف السابع الأساسي على اختبار كتابة الفقرة حسب الطريقة والجنس

المجموعة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تجريبية	ذكور	20	23.70	4.07
	اناث	14	30.86	3.46
	المجموع	34	26.65	5.20
ضابطة	ذكور	17	19.76	2.54
	اناث	18	21.28	4.46
	المجموع	35	20.54	3.68

يبين الجدول (7) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على اختبار كتابة الفقرة بسبب اختلاف متغيرات الطريقة (تجريبية/ البرنامج، ضابطة/ الاعتيادية) والجنس (ذكر، أنثى).

ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثنائي كما هو مبين في الجدول (8).

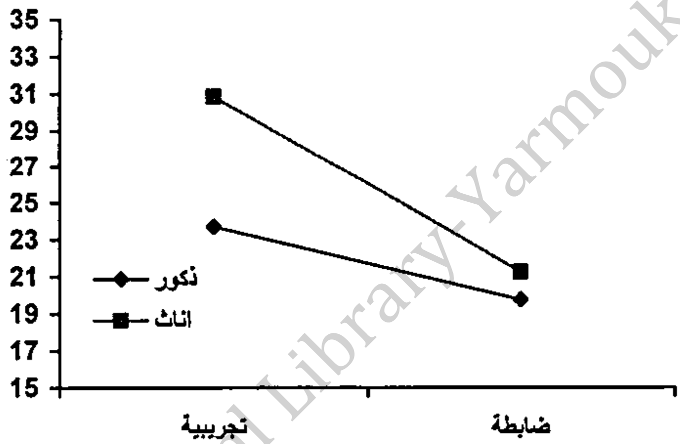
الجدول (8)

نتائج تحليل التباين الثنائي لأثر الطريقة والجنس والتفاعل بينهما على اختبار كتابة الفقرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الطريقة	774.555	1	774.555	55.290	.000
الجنس	318.788	1	318.788	22.756	.000
الطريقة × الجنس	135.091	1	135.091	9.643	.003
الخطأ	910.584	65	14.009		
الكلي	1995.072	68			

يبين الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) تعزى لأثر الطريقة حيث بلغت قيمة ف (55.290) وبدلالة إحصائية 0.000، لصالح الطريقة

التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الجنس، حيث بلغت قيمة ف (22.756) وبدلالة إحصائية (0.000)، لصالح الإناث، وكذلك، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر التفاعل بين الطريقة والجنس حيث بلغت قيمة ف (9.643) وبدلالة إحصائية (0.003). ومثلت الفروق بيانياً كما في الشكل (6)



شكل (6) رسم بياني يوضح التفاعل بين متغيري طريقة التدريس والجنس على اختبار كتابة الفقرة

يتبين من الشكل (6) وجود تفاعل بين متغيري البرنامج والجنس على اختبار كتابة الفقرة.

مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت هذه الدراسة معرفة أثر برنامج قائم على المنحى التكاملي وقياس فاعليتـه فـي عمليات الاستماع وكتابة الفقرة لدى طلبة الصف السابع الأساسي. وتم في هذا الفصل مناقشة النتائج المتحصلة وفقًا لسؤالي الدراسة، وتقديم تفسيرات محتملة مناسبة لها مع الأخذ بالاعتبار المنطق وطبيعة العلاقة القائمة بين النتيجة والعوامل المؤثرة العائدة إلـى إجـراءات الـتعلم والتعليم والتقويم في البرنامج التعليمي القائم على المنحى التكاملي، فضلاً عن تدعيم التفسيرات والمناقشات بمقارنتها مع نتائج الدراسات ذات الصلة.

أوّلا: مناقشة نتائج السّؤال الأوّل

أظهرت نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي (2-WayAnova) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في مستوى أداء طلبـة المجمـوعتين: التجريبيـة والضابطة في الاختبار البعدي لعمليات الاستماع، تعزى إلى البرنامج القـائم علـى المنحـى التكاملي لصالح المجموعة التجريبية (ذكورًا وإناثًا)، مقارنة بالمجموعة الضابطة، التي درست الاستماع والكتابة بالبرنامج العادي الموصوف في دليل المعلم بهذا الخصوص. فقد بلغ متوسط أداء طلبة المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي لعمليات الاستماع ذكورًا (27.95)، وإناثـا (32.64) في حين بلغ متوسط أداء طلبة المجموعة الضابطة، (ذكورًا وإناثًا) في الاختبار ذاته ذكورًا (26.95) وإناثًا (25.11)، مما يشير إلى تفوق البرنامج القائم على المنحى التكـاملي وفاعليته في تنمية عمليات الاستماع لدى عينة الدراسة.

وربما تعود هذه الفروق في الأداء إلى طبيعة البرنامج القائم على المنحـى التكـاملي بشكل عام الذي كامل بين مهارتيّ الاستماع والكتابة، مما أدى إلى إعمال فكر الطلبـة عبـر تقديم نشاطات استماعية ترتبط بعمليات الاستماع من تلقي وفهم وتفسير وتقويم، ثم الاستجابة التي تتطلب إنتاج مادة كتابية في ضوء المحتوى اللغوي الاستماعي، مما زاد من ثروة الطلبة اللغوية الاستماعية الكتابية على حد سواء. ويلتقي هذا التفسير مع مـا يـراه سـتيفن وبويـد وكاثي (Stephen & Boyd, 2004; Kathy, 2004) من أن الطلبـة يـستمعون وكـأنهم سيقدمون تقريرًا بالرسالة المسموعة لشخص آخر، وهذا سوف يبقيهم مركزين علـى الهـدف الرئيس للاستماع. ويلتقي التفسير أيضًا مع ما يـراه ولـسون وياجـانغ (;Wilson, 2003 Yagang, 1993) من أن تمارين الاستماع هي الأكثر تأثيرًا إذا كانت تتناول مهمات وأنشطة كتابية يقوم بها الطلبة.

وقد تعزى الفروق ذاتها إلى النشاطات اللغوية المركبة في البرنامج التكـاملي، التـي سعت لتحقيق الأداء الاستماعي المستهدف، والكتابي بشكل تكاملي، فالطلبة في هذه النشاطات تعلموا الاستماع ثم كتبوا في إطار تكامل المهارات اللغوية في ظـل بيئـة تعليميـة تفاعليـة تكاملية. ويلتقي هذا التفسير مع ما يراه (نصر، 2003؛ Altweger, 1991) من أن تعلم اللغة وتعليمها، يتطلب اندماج الطلبة في الاستخدام الأمثل للمهارات اللغوية، وفنونها فـي ضـوء العلاقات التبادلية بينها، فقد يكون من الصعوبة بمكان تعلم فنون اللغة، وتعليمها بمعزل عـن بعضها. ويلتقي هذا التفسير أيضًا مع ما يراه مجاور (1998) من أن العلاقة بـين مهـارتي الاستماع والكتابة واضحة جلية تتضح في أن المستمع يستطيع أن يزيد من ثروتـه اللغويـة والفكرية والثقافية، عبر ممارسة عمليات الاستماع، وهي الأدوات الأساسـية لإنتـاج المـادة

الكتابية. وهذا ما أشارت إليه باربارا (Barbara, 1988) من أن إعطاء الطلبة نشاطات استماعية يُشكل لديهم ثروة لغوية تعدّ عنصرًا مهمًّا لإنتاج الكتابة.

وربما تُعزى الفروق أيضًا إلى استراتيجية طرح الأسئلة القبلية Asking Pre-Question، التي سبقت عملية الاستماع، إذ أدت إلى تنمية التفكير، وإعمال الدماغ وشد الانتباه، والتهيؤ الذهني، والربط بين ما هو في الذهن، وما هو قادم من أفكار ومضامين، مما أدى إلى الانتباه والتركيز بشكل أفضل صوب الرسائل المتلقاه. ويلتقي هذا التفسير مع ما توصلت إليه دراسة شانغ (Shang, 2003) من أن المراجعة المسبقة لأنواع عدة من الأسئلة التي تسبق عملية الاستماع لها تأثير إيجابي في كفاية الاستماع.

وقد تُعزى الفروق ذاتها إلى اتباع استراتيجية (Give me Five) في البرنامج التكاملي التي ركزت على استخدام الحواس الخمس من أجل تحسين لغة الطلبة، والانتباه والتركيز صوب ما يستمعون، وتفيد الطلبة في متابعة مضامين النص المسموع، والمشاركة الفاعلة في عملية الاستماع (Swain, Kristine, Friche, Mary, Herrington, & Jeanne, 2004).

وربما تعود أيضًا إلى إجراءات سير البرنامج التعليمي القائم على المنحى التكاملي ممثلة في تحديد أدوار كل من معلم اللغة العربية والطلبة فيها؛ فقد ركزت النشاطات على كل عملية من عمليات الاستماع بحيث تناولت تطبيقات عملية قام بها الطلبة وفق استراتيجيات التعلم الفردي، والتعليم الجماعي، وتقديم الإرشاد والتقويم، والتغذية الراجعة اللازمة، مما أدى إلى إعلاء شأن إشراك الطلبة في هذه النشاطات بفاعلية داخل الغرفة الصفية، وهذا ما لم يتح لطلبة المجموعة الضابطة التي اقتصر تدريس نص الاستماع فيها على قراءة النص، والاستماع إليه، ومناقشة الطلبة المستمعين في مضامينه من خلال عدد من الأسئلة. ويؤكد هذا

التفسير روست وفاندرجريفت (Rost, 1991; Vandergrift, 1994) بأن استراتيجيات الاستماع ما هي إلا خطوات عقلية تستخدم لتحسين الفهم والتعلّم، وحفظ اللغة، والتفاعل مع النص المسموع، وتطبيق تقنيات متخصصة في معالجته ذهنيًا.

وفيما يتعلق بأثر **الجنس** في تنمية عمليات الاستماع، فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين أداء أفراد الدراسة تعزى إلى عامل الجنس، حيث بلغت قيمة ف (2.224)، وبدلالة إحصائية (0.141). وربما يفسر هذه النتيجة بأن اهتمام الطلاب والطالبات بالبرنامج القائم على المنحى التكاملي كان متقاربًا، وأن الإقبال على نشاطاته وتدريباته أعطى للطلبة من الجنسين قدرات متقاربة في التفكير الفعال، مما ساعد على إلغاء هذه الفروق بين الجنسين.

ثانيًا: مناقشة نتائج السؤال الثاني

لقد أظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي (WayAnova -2) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في مستوى أداء طلبة المجموعتين: التجريبية والضابطة في كتابة الفقرة تُعزى إلى طريقة التدريس (البرنامج التعليمي) القائم على المنحى التكاملي، لصالح المجموعة التجريبية، مقارنة بأقرانهم في المجموعة الضابطة التي درست الاستماع والكتابة بالطريقة الاعتيادية. فقد بلغ متوسط أداء الطلبة في المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي للذكور (23.70) والإناث (30.86) في حين بلغ متوسط أداء طلبة المجموعة الضابطة في الاختبار ذاته على مجموعة الذكور (19.76) وعلى مجموعة الإناث (21.28)، مما يشير إلى تفوق المجموعة التي درست البرنامج القائم على المنحى التكاملي وفاعليته في تحسين الأداء في كتابة الفقرة.

وقد تعزى هذه الفروق في الأداء إلى النشاطات اللغوية التي كاملت بين مهارتي الاستقبال والإرسال اللغويتين، فالطالب يستمع، ثم يكتب في ضوء المعايير المحددة له في النشاطات الكتابية، وقد أدت أداءات الطلبة الكتابية ذات الصلة بالنشاطات الاستماعية إلى تحسن الأداء في كتابة الفقرة التي تمثل الوحدة الأساسية لموضوع الكتابة في اللغة العربية. ويلتقي هذا التفسير مع ما يراه (نصر، 1998؛ إبراهيم، 2004) من أن استخدام النشاطات الكتابية في التدريس ساعدت الطلبة على الاستيعاب، وحسّنت من قدراتهم على التفكير، مما جعلهم أكثر قدرة على التفاعل مع المادة، وأكثر قدرة على إنتاج اللغة سواء أكان ذلك في صورة تعقيب كتابي، أم في صورة تعبير شفوي، الأمر الذي يؤكد أنه لابد من إطلاق أيدي الطلبة لممارسة نشاطات كتابية داعمة. ويلتقي هذا التفسير أيضًا مع ما يراه شارما (Sharma, 2004) من أن النشاطات الكتابية ساعدت الطلبة في تنظيم المفاهيم والأفكار، وتوضيحها وترتيبها وتسلسلها مدار الكتابة، وينتج في ذات الوقت الترابط بين المعارف والخبرات السابقة المتوافرة لديهم من مصادر الكسب المختلفة، بما فيها الاستماع وفرص التعقيب الكتابي.

وربما تعود الفروق أيضًا إلى طبيعة البرنامج القائم على المنحى التكاملي، حيث ركز على كتابة الفقرة في ضوء مكوناتها، مستمدًا أمثلة تطبيقية من حيث الشكل والمضمون من نصوص الاستماع المقررة، ولفت انتباه الطلبة إليها، وتنفيذ النشاطات ذات الصلة بالفقرات فضلاً عمّا وفّرته فرص الاستماع من أفكار وخبرات لغوية متنوعة، مما أدى إلى زيادة وعي الطلبة بمكونات الفقرة، وحسّن من قدراتهم في إنتاجها. ويلتقي هذا التفسير مع ما تراه ماريا وكارين، وكورنالدي (Maria, Carean & Cornldi, 2008) من أن استعراض فقرات مكتوبة مصحوبة بالإرشاد والدعم والتدريب الذي يسبق المهمات الكتابية يؤدي إلى تحسّن

المهارات الكتابية لدى الطلبة. ويلتقي هذا التفسير أيضًا مع كشفت عنه دراسة لود وبيتل (Laud & Patel, 2008) التي أكدت أهمية كتابة الملحوظات، وتنظيم الحقائق، وتحديد الجملة الرئيسة في الفقرة، وربط الجمل وتسلسلها في تحسين كتابة الفقرة. ويعزز تفسير الباحث في هذا الشأن ما يراه الهاشمي (2006) من أن إجادة الكتابة، والمهارة فيها لا تتحقق إلا بالممارسة والتدريب المتواصلين. وهذا ما أكده أيضًا نصر (1995) من أن وعي الطلبة بعادات التعلّم اللغوي الفعّال، يسهم بدرجة كبيرة في خلق بيئة تعليمية ناشطة تجعلهم أكثر معايشة للأفكار المتضمنة في مواقف التدريس بعامة، وتدريس الكتابة على وجه الخصوص.

وفيما يتعلق بالنتيجة المتعلقة بأثر **الجنس** في تنمية كتابة الفقرة، فقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين أداء أفراد الدراسة تعزى إلى عامل الجنس لصالح الإناث، وهذا يعني أن الإناث أظهرن انسجامًا ملحوظًا عبر استجاباتهن مع النشاطات الكتابية في البرنامج القائم على المنحى التكاملي، إذ كانت أعلى من أقرانهن الذكور، ولعلّ ذلك يعود إلى ميل الإناث إلى التركيز والمتابعة أكثر في تنفيذ النشاطات والمهمات الكتابية مقارنة بأقرانهن الذكور، وهو ما لوحظ أثناء متابعة الباحث لسير إجراءات تطبيق البرنامج، الأمر الذي أدى إلى تحسّن أدائهن في كتابة الفقرة من حيث الشكل والمضمون والإخراج. ويتفق هذا التفسير مع ما يراه بعضهم من أن الإناث أكثر تركيزًا في مواقف الاتصال اللغوي الكتابي، ولديهن القدرة العالية على تنفيذ الأداء، والتفاعل، والتفكير، والتواصل بصورة أكثر انضباطية (Burgess, 1994; Burns & Joyce, 1997). وقد يلتقي هذا التفسير مع ما أظهرته دراسة نصر (2003) من أن ميل معلمات اللغة العربيةالإناث في سلطنة عُمان في استخدام المنحنى التكاملي في تعلم اللغة العربية وتعليمها، واستخدامهن لهذا المنحى واتجاهاتهن نحوه كان أفضل من أقرانهن المعلمين الذكور.

واتفقت نتيجة هذا السؤال مع ما توصلت دراسة كل من (مدكور، 1990؛ شناق، 2000؛ Bott & Wallace, 2001؛ شرادقة، 2004؛ الخمايسة، 2004؛ الخوالدة،2007؛ Laud & Patel, 2008) في هذا الشأن.

أما بالنسبة لأثر **متغير التفاعل** بين البرنامج والجنس، فقد أظهر تحليل التباين الثنائي (2- way Anova) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تُعزى لأثر التفاعل بين البرنامج والجنس، حيث بلغت قيمة ف (6.578) بدلالة إحصائية (0.013) لصالح الإناث في اختبار عمليات الاستماع، وبلغت قيمة ف (9.643) بدلالة إحصائية (0.003) لصالح الإناث. وقد يعود تفوّق المجموعة التجريبية إلى فاعلية البرنامج القائم على المنحى التكاملي في الأداء الاستماعي، وفي كتابة الفقرة لصالح الإناث، وربما يعود ذلك إلى ما يشتمل عليه البرنامج من نشاطات وتدريبات متنوعة، وإجراءات تنفيذ، ومتابعة، وإجراءات التقويم، إذ جعلت الطلبة ينغمسون في العمل معًا لتحقيق النتاجات المتوقعة. وربما يعود ذلك إلى إجراءات التقويم المباشرة، والمتابعة الحثيثة لتنفيذ النشاطات اللغوية، والتعلم باستخدام مجموعات عمل تعاونية، وعرض الأعمال اللغوية ذات الهدف المشترك الاستماعي والكتابي في ضوء مهمات ومعايير محددة. وربما يُعزى التحسن في عمليات الاستماع، وكتابة الفقرة مجتمعة إلى استخدام استراتيجيات، ونشاطات، وتدريبات لم تتوافر في المنهاج المقرر للصف السابع الأساسي، ولم يتعود عليها الطلبة كاستراتيجية Give me Five، Asking Pre – question، ونشاطات لغوية مكثّفة تتعلق بعمليات الاستماع، وربطها بالأعمال الكتابية ذات الصلة بكتابة الفقرة المحددة بمعايير واضحة، مما أدى إلى تبصير الطلبة بما يطلب إليهم في تنفيذ التدريبات، والنشاطات ذات الصلة، التي يتطلب بعضها إعمال

العقل، والتركيز، والمتابعة، فمعرفة الطلبة السابقة لما يتوجب عليهم أداؤه واستخدامه، يساعدهم على تنظيم جهودهم، وتركيز انتباههم في مكونات هذا الأداء.

وقد يلتقي هذا التفسير مع نتائج بعض الدراسات ذات الصلة من أن مواقف تعليم الاستماع، وما يستخدم فيها من نشاطات لغوية تحفّز الطلبة على استخدام ما لديهم من قدرات ذهنية، وإدراك أدق للأفكار والمعاني المتضمنة في النص المسموع، والعلاقات القائمة بينها، والعمل على صناعة أفكار بنائية جديدة (Bruner, 1990؛ نصر، 1997).

وقد يعزى تفوّق الإناث على أقرانهن الذكور في المجموعة التجريبية إلى انضباطية الإناث وجدّيتهن في العمل معًا لإنجاز المهمة المطلوبة بدقة عالية، ولديهن الجرأة أثناء عرض الأعمال أكثر من أقرانهن الذكور، وهذا ما لوحظ أثناء متابعة تطبيق البرنامج. ويتفق هذا التفسير مع ما يراه بعضهم من أن الإناث أكثر تركيزًا في مواقف الاتصال اللغوي الكتابي، ولديهن القدرة العالية على تنفيذ الأداء، والتفاعل، والتفكير، والتواصل بصورة أكثر انضباطية (Burrns & Joyce, 1997; Burgess, 1994).

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث ما يلي:

- إجراء دراسات أخرى مشابهة لتقصّي أثر التكامل بين مهارات اللغة على أداء الطلبة في متغيرات أخرى.
- اعتماد التكامل بين المهارات اللغوية، وخاصة الربط بين الاستماع والكتابة في مناهج اللغة العربية في المرحلة الأساسية من خلال زيادة عدد التدريبات والنشاطات التي تؤكد العلاقات المتبادلة بين مهارتي الاستماع والكتابة.
- اعتماد استراتيجيات تدريس الاستماع مثل:Asking Pre- Question, Give Me Five في تدريس نصوص الاستماع باللغة العربية.
- التركيز على النشاطات التي تحقق التكامل والربط بين المهارات اللغوية كافة.
- إطلاع معلمي اللغة العربية على البرنامج التعليمي القائم على المنحى التكاملي في الدراسة الحالية، بوصفه أسلوباً يكامل بين بعض مهارات اللغة العربية، ويعمل على تحسين كفاياتهم في تدريس مناهج اللغة العربية بعامة، ومهارتي الاستماع والكتابة بخاصة.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم، مجدي عزيز. (2004). **موسوعة التدريس**. ج 4. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

إبراهيم، مجدي عزيز. (2004). **موسوعة التدريس**. ج 5. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أبو جاموس، عبد الكريم محمود (2000). أثر دراسة مساق قواعد الكتابة ومهاراتها المختلفة على معرفة مواطن علامات الترقيم وفهم استخدامها لدى طلبة معلم الصف في جامعة اليرموك، **مجلة مركز البحوث التربوية**، جامعة قطر، (17)، 163-191.

أبو سعيدي، هيثم. (2009). **مهارة التركيز.. هل تصنع التغيير في حياتنا؟** استرجعت في 2009/9/12. www.annabaa.org

أبو شعيشع، السيد (1993). **أسس علم النفس الفسيولوجي**. جامعة البنوي للتكنولوجيا- أمريكا.

أبو غزلة، سامي. (2002). **أثر برنامج علاجي في تحسين مهارات الاستماع لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مدارس مديرية التربية والتعليم في محافظة جرش.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد.

البدوي، محمود عبد الله (1997). **أثر برنامج تعليمي علاجي قائم على المنحى التكاملي في تعليم اللغة العربية في معالجة أخطاء الرسم الإملائي الشائعة لدى طلبة الصف الثامن.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد.

بني يونس، محمد محمود (2008). **الأسس الفسيولوجية للسلوك**. بيروت: دار الشروق.

البياتي، خليل إبراهيم (2002). **علم النفس الفسيولوجي**. عمان: دار وائل للطباعة والنشر.

جمل، محمد والفيصل سمر. (2004) **مهارات الاتصال في اللغة العربية**. العين: دار الكتاب الجامعي.

حبيب الله، محمد (2000). **أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق**. (الطبعة الثانية). عمان: دار عمار.

حسن، علي سعود. (1998). أساليب تحسين تعليم مهارة الاستماع في اللغة الانجليزية في غرفة الصف بجامعة دمشق، **مجلة جامعة دمشق، 14**(3)، 235- 254.

خرما نايف ومطيع، عبد الطيف وكفافي، منذر. (2004). **مهارتا الاستماع والخطاب (1)**. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

خرما، نايف وعبده، داود وسليم، غازي. (2006). **مادة اللغة العربية**. (الطبعة الثانية). عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

خرما، نايف ومصطفى، عبد الرؤوف. (2004). **مهارة التعبير الكتابي**. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

الخزاعلة، محمود حسن. (2006). **مستوى الاستماع الناقد لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة جرش في ضوء تحصيلهم في مبحث اللغة العربية**، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد.

الخمايسة، إياد "محمد خير" إبراهيم. (2003). **بناء برنامج تعليمي مقترح لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في المدارس العامة في الأردن**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان، الأردن.

الخوالدة، أحمد محمد .(2008). **بناء برنامج تعليمي قائم على مهارة التفقير واستخدام علامات الترقيم واختبار فاعليته في إتقانها لطالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان، الأردن.

الداية، محمد وجمل، محمد. (2004). **اللغة العربية ومهاراتها في المستوى الجامعي لغير الناطقين**. العين: دار الكتاب الجامعي.

الدهماني، دخيل الله محمد .(2007). المدخل التكاملي في تعليم اللغة العامة بمراحل التعليم العربية: بمراحل التعليم العام: أسس النظرية وتطبيقاته التربوية. **ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العالمي الأول للغة العربية وآدابها "إسهامات اللغة والأدب في البناء الحضاري للأمة الإسلامية- تحت محور سبل توجيه عملية تعليم اللغة العربية وتعلمها نحو البناء الحضاري للأمة"، 18-20 ذو القعدة 1428هـ، 28-30.**

الراميني، عرسان .(2000). **الكتابة العملية**. إربد: (د.ن).

الزيتاوي، سحر عيسى حسين. (2005). **أثر استخدام الطريقة التكاملية في تدريس نصوص القراءة في تنمية بعض مهارات التفكير العليا لدى طلبة الصف السابع الأساسي في لواء الرمثا**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد.

سالمي، عبد المجيد وخالد، نور الدين وبدوي، شريف (1998). **معجم مصطلحات علم النفس**. (الطبعة الأولى). القاهرة: دار الكتاب العربي.

السامرائي، نبيهه صالح. (2004). **تعليم اللغة في منهج تربية الطفولة المبكرة في المنزل والروضة والمدرسة**. (الطبعة الثانية). عمان: دار حنين للنشر والتوزيع.

ستيتية، شريف والحوري ونصر، حمدان. (1995). **مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها.** (الطبعة الأولى). وزارة التربية والتعليم، الجمهورية اليمنية.

السليطي، حمدة حسن، وتايه، خضر عبد الله. (2000). **خطة مقترحة لتنمية مهارة الاستماع في اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة قطر**، وزارة التربية والتعليم، دولة قطر.

السيد، محمود أحمد. (1996). **في طرائق تدريس اللغة العربية.** منشورات جامعة دمشق.

شبيب، ختام محمد. (2005). **أثر برنامج قائم على التغذية الراجعة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لطلبة المرحلة الأساسية في الأردن.** رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان، الأردن.

شحاته، حسن وزينب، النجار. (2003). **معجم المصطلحات التربوية والنفسية.** القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

شحاته، حسن. (1993). **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق.** (الطبعة الثانية). القاهرة: الدار المصرية اللبنانية للطباعة والنشر والتوزيع.

شرادقة، خالد عبد القادر. (2004). **فاعلية المدخل اللغوي الكلي في تنمية مهارات التعبير الكتابي لطلبة الصف السابع الأساسي في الأردن.** رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان، الأردن.

الشرايري، سلافة "محمد توفيق". (2004). **بناء برنامج مقترح في مادة اللغة العربية وقياس فاعليته في تنمية مهارات الاستيعاب الاستماعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن.** رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان، الأردن.

شناق، رابعة عارف. (2000). **دراسة تجريبية لأثر التكامل اللغوي على التعبير الكتابي لدى طالبات الصف الأول الثانوي في مدرسة عين جالوت الثانوية للبنات**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد.

صالح، عبد الرحمن. (2002). **تعليم اللغة في منهج تربية الطفولة المبكرة في المنزل والروضة والمدرسة**. عمان: دار حنين للنشر والتوزيع.

الطراونة، محمد عبد الكريم والحطيبات، عبد الرحمن عبد الحافظ. (2009). أثر استراتيجيتي العصف الذهني والتعليم التعاوني في تدريس التعبير الكتابي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. **مجلة كلية التربية، 33**(1)، 751-779.

طعيمة، رشدي أحمد. (1987). **المرجع في تعليم اللغة العربية**. ج1، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

طعيمة، رشدي أحمد. (1998). **الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية**، القاهرة: دار الفكر العربي.

طه، فرج عبد القادر. (2009). **موسوعة علم النفس والتحليل النفسي**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عاشور، راتب والحوامده، محمد. (2003). **أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، (الطبعة الأولى). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عاشور، راتب ومقدادي، محمد. (2005). **المهارات القرائية والكتابية**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عاقل، فاخر. (2003). **معجم العلوم النفسية**. حلب: شعاع للنشر والعلوم.

عبد الحليم، أحمد المهدي. (2003). **أشتات مجتمعات في التربية والتنمية**. القاهرة: دار الفكر العربي.

العتوم، عدنان يوسف. (2004). **علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عصر، حسني عبد الباري. (2000). **فنون اللغة العربية**، الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

عطية، محسن علي. (2008). **اللغة العربية مستوياتها وتطبيقاتها**. عمان: دار المناهج لنشر والتوزيع.

عوض، أحمد عبده. (2000). **مداخل تعليم اللغة العربية- دراسة مسحيّة نقديّة**. مكة المكرمة: جامعة أم القرى، مركز البحوث التربوية والنفسية.

عيسوي، عبد الرحمن محمد. (1974). **علم النفس الفسيولوجي**. بيروت: دار النهضة العربية.

الفرماوي، حمدي علي. (2007). **علم النفس الفسيولوجي**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

قاسم، محمد جابر. (2007). **الاتجاهات الحديثة في التكامل بين اللغة العربية والمواد الدراسية الأخرى في المرحلة الأساسية**،استرجع: Retrived April 28, 2009, From

http:www.khayma.com/dr'yousry/study%20Abs%20Mkasem.htm.

قطامي، يوسف وعمور، أميمة محمد. (2005). **عادات العقل والتفكير النظرية والتطبيق**. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

كفافي، علاء الدين. (2009). **علم النفس الارتقائي**. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

الكندري، عبد الله وعطا، إبراهيم. (1996). **تعليم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية**. (الطبعة الثانية). الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

مبارك، فتحي يونس. (1988). **الأسلوب التكاملي في بناء المنهج النظرية والتطبيق**. (الطبعة الأولى). كلية التربية، جامعة الأزهر، القاهرة: دار المعارف.

مجاور، محمد صلاح. (1998). **تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية أسسه وتطبيقاته التربوية**. القاهرة: دار الفكر العربي.

محمد، إبراهيم علي. (2004). فاعلية برنامج تعليمي في تنمية مهارات الاستماع لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي. **مجلة العلوم التربوية والنفسية، 5**(3)، 344-345.

مدكور، علي أحمد. (1990). مهارات الاستماع وأثرها في التعبير الكتابي لتلاميذ الصف الأول المرحلة المتوسطة. **مجلة دراسات تربوية، 5** (4)، 30-44.

مدكور، علي أحمد. (1997). **تدريس فنون اللغة العربية**. القاهرة: دار الفكر العربي للطبع والنشر.

مدكور، علي أحمد. (2007). **طرق تدريس اللغة العربية**. عمان: دار المسيرة للنشر والطباعة.

مراد، سعيد محمد. (2002). **التكاملية في تعليم اللغة العربية**. إربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.

مستريحي، قطنة أحمد. (2006). **أثر برنامج تعليمي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفية في تنمية مهارات الاستماع الناقد والتذوق الأدبي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان، الأردن.

المشرّف، هبه. (2008). **الاستماع والإنصات، أولى المهارات التربوية**.: Retrived April 28, 2009, From http: www.girlsedu.net/archive/index.phpt-5090.htm.

المصري، محمد، والبرازي، مجد. (2009). **اللغة العربية دراسات تطبيقية**.. عمان: دار المستقبل للنشر والتوزيع.

مصطفى، عبد الله علي. (2002). **مهارات اللغة العربية**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

مقدادي، محمد فخري. (1997). المنحى التكاملي في تعليم اللغة. **ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر التربوي بين الأصالة والمعاصرة**. كلية التربية، جامعة اليرموك، تشرين الثاني.

المومني، قاسم ودرابسة، محمود وصالح، مخيمر والهدروسي، سالم والراميني، عرسان. (2004). **فن الكتابة والتعبير**. جامعة اليرموك، إربد.

نشواتي، عبد المجيد. (1997). **علم النفس التربوي**. بيروت: مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع.

نصر، حمدان علي والعبادي، حامد. (2005). أثر استراتيجية لعب الدور في تنمية مهارة الكلام لدى طلبة الصف الثالث الأساسي. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، **1**(1)، 51-65.

نصر، حمدان علي. (1990). **تطوير مهارات القراءة للدراسة وعاداتها لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.

نصر، حمدان علي. (1994). مهارات تحليل المحتوى التعليمي لأغراض تنظيم عمليات التعليم والتعليم اللغوي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية في الأردن. **مجلة أبحاث اليرموك**، كلية التربية، جامعة اليرموك، 10(2).

نصر، حمدان علي. (1994). مهارات تحليل المحتوى لأغراض تنظيم عمليات التعليم والتعلم اللغوي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية في الأردن. **مجلة أبحاث اليرموك، 10**(2)، 391-415.

نصر، حمدان علي. (1995). تقويم مستويات الكتابة التعبيرية لدى تلاميذ نهاية الحلقة الأولى من المرحلة الأساسية بالأردن. **مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر 7**(4)، 199-235.

نصر، حمدان علي. (1997). مستوى أداء طلبة الصف الأول الثانوي في مهارات الاستماع في ضوء المؤشرات السلوكية ذات العلاقة. **مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، 31**(2)، 163 - 196.

نصر، حمدان علي. (1998). استخدام نشاطات كتابية وشفاهية مصاحبة لدروس المطالعة والنصوص على تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة، مجلة مؤتة لبحوث والدراسات. **سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 13**(1)، 103 - 133.

نصر، حمدان علي. (1999). آراء طلبة الصف الثاني الثانوية في الأردن حول مدى توظيف عمليات الإنشاء في موقف الكتابة التعبيرية. **مجلة جامعة دمشق 15**(3)، 223-265.

نصر، حمدان علي. (2003). اتجاهات معلمي اللغة العربي في سلطنة عمان نحو استخدام المنحى التكاملي في التدريس وعلاقة ذلك بعدد من المتغيرات ذات الصلة. **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، **19** (1)، 71- 117.

نصر، حمدان علي. (2009). أثر النشاطات التعليمية المصاحبة للاستماع والتحصيل السابق في اللغة العربية في تنمية القدرة على التخيل لدى عينة من طلاب الصف السادس الأساسي. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، جامعة اليرموك، **5**(6)، 385-398.

نصر، حمدان علي؛ الصمادي عقله. (1995). أثر تعلم مهارات الاستماع والكتابة التعبيرية باللغة العربية على تعلم المهارات ذاتها باللغة الانجليزية. **مجلة أبحاث اليرموك**، جامعة اليرموك.

النعمي، عبد الله الأمين. (2004). دراسة ميدانية استطلاعية للتعرف على مدى قدرة الطلاب ما قبل التعليم الجامعي على فهم النص المسموع. **مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية**، كلية التربية، ليبيا، **1**(1)، 28- 41.

الهاشمي عبد الرحمن، والعزاوي فائزة. (2005). **تدريس مهارة الاستماع من منظور واقعي**. (الطبعة الأولى). عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

الهاشمي، عبد الرحمن عبد. (2002). مهارة الاستماع أبعادها النفسية وطرائق تدريسها. **مجلة الأستاذ**، كلية التربية، جامعة بغداد، **(47)**، 263- 289.

الهاشمي، عبد الرحمن عبد. (2006). **أساليب تدريس التعبير اللغوي في المرحلة الثانوية ومشكلاته**. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

يونس، فتحي علي، والناقة، محمود كامل (1977). **أساسيات تعليم اللغة العربية**. القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر.

المراجع الأجنبية:

Aarnoutse, C. A., Van, K. p., & Brand –Gruwel, S. B.(1998). Effects of Listening Comprehension Training on Listening and Reading. **The Journal of Special Education, 32** (2), 115-126

Allen, S.H. (1982). **Paragraphs. Models for Writers. In: R- Alford & E. Paul. (EDS)**, Reprinted by Permission of Harper & Row, Publishers, Inc.

Altwerger, B.(1991). **Whole Language Teachers Empowered Professionals. In Hydric J. and Wildermuth, N. Whole Language: Empowerment at The Chalk Face.** Proceedings of The 1989 National Council of Teachers of English: Day of Whole Language. Scholastic Inc. USA.

Anastes, M. (1994). Astudy of Curriculum Integration: Content Analysis of Curriculum Frame works. **Language Arts, 2**(3).

Anderson, R.(1994). **Issues of Curriculum Reform in Science, Mathematics and Higher Order Thinking Across The Disciplines**, Prepared Under The Auspices of The Curriculum Reform Project at the University of Colorado. USA.

Baker, R., & Phillips, B.(1986).**The Sampler, Patterns for Composition.** Second Edition, D. C Heath and Company.

Barbara , S, (1988). **Teaching Language Arts.** by Harper & Row, publishers. Inc.

Baylard, E., & Crrie, C. (1993). Evaluation of Meranec Vally B- 111 whole Language Pilot Program. **Dissertation Abstract International, A61/05**, 1785.

Berne, J, E. (2004). Listening Comprehension Strategies: **A Review the Literature, 37** (4), 521-533.

Brandon. (2001). **Paragraphs and Essays (8th.ed.).**Houghton Mifflin Company Boston. new York.

Brittin, M.E.(2005). **Keys to Improving Your listening Skills American Academy of Family Physicians.**

Bruner, J. (1990). **Acts of Meaning**. Camridge: Harvard University Press.

Buck, G. (1991). The Testing of Listening Comprehension: an Interospective Study. **Language testing, 8**(1), 67-91.

Burgess, P. (1994). Achieving Accuracy in Oral Communication Through Collaborative Learning. **English Teaching Forum**, Jully.

Burns, A., & Joyce H. (1997). **Focus on Speaking. Sydney: National Centre for English Language.** Teaching and Research.

Canavan, J.(1979).**Paragraphs and Themes.** D. C. Heath and Company.

Canavan, J.(1983).**Paragraphs and themes**.(4th ed.)D. c Heath and Company.

Carol, L. (1991). Whole Language: Apromising Approach to Teaching Reading to Underprepard Community College Students in the Interated Skill Reinforcement. **DAI, 52**(6), 20-90.

Celce- Murcia, M., & Olshtein, E. (2000). **Listening Discourse and Context in Language Teaching: A guide for Language Teachers**. Newyork: Cambridge University Press.

Chang, A. C.(2005).The perceived Effectiveness of question Preview in EFL Listening Comprehension Tests, **New zeal and Studies in Applied Linguistics,11**(2),75-96

CHEN ling, M.A. (2008). Study on Affective Factors on Listening Performance of English Majors in Xinjiang Agricultural University. **Us-china foreign Language, 6** (3), 32-39.

Davis. D. (2001). Two Ears and One Mouth: Two Eyes and One Hand. **ILA Listening Post, (77)**, 10-13.

Elkhafaifi, H. (2005). The Effect of Prelistening Activities on Listening Comprehension Arabic learners. **Foreign Language Annals, 38**(4), 505-513.

Fang, X. (2008). **Listening Comprehension in EFL Teaching US-China Foreign Language, 6**(1), 22-30.

Feyten, C.M. (1991).The Power of Listening Ability: An overlooked Dimension in Language Acquisition. **Modern Language Journal, (75)**, 174-180.

Flowerdew, J., & Miller, L., & Richards, J.C. (2005). **Second Language Listening: Theory and Practice**. Newyork: Cambridge University Press.

Goh, C.C.(1998). How ESL Learners with different Listening Abilities Use Comprehension Strategies and Tactics. **Language Teaching Research 2**(2), 124-147.

Golden, L. (1996). Critical Imagination Serious Play with Narrative and Gender. **Gender and Education, 8**(3), 323-335.

Goodman, K. (1985). Commentary: Chicago Mastery Learning Reading: A program with3 Left. **Education Week, (9)**, 9.

Goodman, K.(1986). What's Whole in Whole Language? **Heineman, A division of Reed Publishing** (USA), INC.

Greetham, B.(2001).**How to write Better Essays**. New York.

Hussein, E.(2005). The Effect of Prelisting Activities on Listening Comprehension in Arabic Learners. **Foreign Language Annals, 38**(4), 505-513

Imhof, M. (2002). **How to Listen More Efficiently**: Self- Monitoring Strategies in Listening. Johann Wolfgang Goeth- University, Frankfurt, Germany.

Iynch, T. (1998). Theoretical Perspectives on Listening. **Annual Review of Applied Linguistics, 18**, 3-19.

James, C.(1987). The Immediate Recall Protocol as Listening Means Among German Language University Students. **Paper Presented at The World Conference of Applied Linguistics Sydney, New South Wales, August, 16-21.**

Jung, E. H. (2003). **The Development of Interactive Listening Stractegies in Second Language Academic Settings.** In D. Medelsohn and J. Rubin (Eds.), A Guide to the Teaching of Second Language Listening (54-76). Singapore, Dominie Press, Inc.

Kathy, T., Damela, L., Barbara, N., & Susan, W. (2004). The Integrative Listening Model: An Approach to Teaching and Learning Listening. **Journal of General Education, (53)**, 3-4, 225-246.

Kelby, K., Terry, M., Carolyn, G. & Andrew, D.(1998). Toward The Establishment of General Dimensions Underlying The Listening Process. **International Journal of Listening, (12)**, 12-28.

Langan, J.(1984). **College Writing Skills**, New York. McGraw- Hill, Inc.

Laud, L.E., & Patel, P.(2008). Teach Struggling Writers to Unite Their Paragraphs. **Teaching Exceptional Children Plus, 5**(1), Article 4.Retrieved [date] from http://esholarship.bc.edu/education/tecplus/vol5/iss/art4

Lynch, T.(1995). **The Development of Interactive Listening Strategies in Second Language Academic Setting'.** In D. Mendelsohn and J. Rubin (Eds.), A Guide to the Teaching of Second Language Listening (54-76). Singapore, Dominie Press, Inc.

Maria, A., Carean. M., & Cornoldi, C.(2008). Improving Expressive Writing Skills of Children Rated For ADHD Symptoms. **Journal of Learning Disabilities, 41**(6), 535-544

Markham, P.(1988). Gender and The Perceived Experience of The Speaker as Factors in Esl Listening Recall. **TESOL Quartly, 22**(3), 397-406.

Marqraete, I., & Laura, A.L. (2006). Development an Validation of the Imhof- Janusik Listening Concept, Inventory to Measure Listening Conceptualization Differences Between Cultures. **Journal of Intercultural Communication Research, 35** (2), 79-98.

Masons, T. (1996). Integration Curricula. **Potentail and Problems Educational Leadership,** 47(4), 263-268.

Mills, P.(1996). **Writing in action**. Rutledge, New York.

Peterson, P. (2001). **Skills and Strategies for Proficient Listening.** In M. Celce – Murcia (Ed.). Teaching English as a Second or Foreign Language (3rd Ed.). (87-100). Newyork: New Bury House.

Rega, M. (2000). **Developing Listening Skills**. The American Salesman.

Reuzel, E., & Cooter, R. (1992). **Teaching Children to Read form Basals to Books**. Meril, Inc.

Rost, M. (2002). **Teaching and Researching Listening**. London: Longman.

Rost, M., & Ross, S. (1991). Learner Use of Strategies in Interaction: Typology and Teachability. **Language Learning, 41**(2), 235-273.

Rubin, J. (1994). A Review of Second Language Listening Comprehension. **Research The Modern Language Journal, 78**(2), 199-221.

Shang, H. (2005). An Investigation of Cognitive Operations On L2 Listening Comprehension Performance: An Exploratory Study. **International Journal of Listening**: http//www.listen.org

Sharma, V. (2004). **Teaching of Reading in Elementary Schools.** Published by Kumar for An mol Population. New Delhi.

Shaw, D., Gail, Claudia, S., & Dybodah. (1996). **Integrating Science and Language Arts**. Bacon, Boston. London.

Stephen, D., & Boyd, D. (2004). **Tips to Improve Your Listening Ability** . From: http://www.w3.org/TR/html4/loose.dtd><html

Swain, K., Friehe, M., & Harrington, J.(2004). Teaching Listening Strategies in the Inclusive Classroom. **Intervention in School and Clinic, 40**(1), 48-54.

Tindall, E., & Nisbet, D. (2008). Listening: Avital Skill for Learning. **The International Journal of Learning, 15**(6), 122-127.

Trinkle, C. (2008). Listening Comprehension Leads to Reading Success. **School Library Media Activities Monthly/volumexxiv, (6)**, 43-45.

Tuba, T., & Banu, A. (2006). The Effect of Summarization –Based Cumulative Retelling Strategy on Listening Comprehension of College Students with Visual Impairments, **Journal of Visual Impairment & Blindness,** 353-365.

Vandergrift, L. (1996). Listening Strategies of Core French High School Students. **Conadian Modern Language Review, 52**(2), 200-223.

Vandergrift, L. (1997). The Comprehension Strategies of Second Language (French) Listeners: A Descriptive Study. **Foreign Language Annals, 30**(3), 387-409.

Wallace, G., & Bott, D. (2001). Statement - Pie: A Strategy to Improve The Paragraph Writing Skills of A dole -Scents with Learning Disabilities. **Journal of Learning disabilities,22** (9).541-553

Wanger, B.(1985). **Integrating the Language Arts, 62**(5), 45-62.

Willax, P. (2007). **To Communicate better, Improve Your Listening Skills**.NH, Business Review, From:www.nhbr.com.sep28-oct11.

William, S., & White, E. (2000). **Writing Clearly, Part II: The Paragraph.**

Willis, H.(1969). **Structure, Style, and Usage.** Second Edition, Holt, Rineart and Winston, Inc.

Wilson. M. (2003). Discovery Listening- Improving Perceptual Processing, **ELT Journal, 57** (4),335-345.

Yagang, F. (1993). **Listening: Problems and Solutions, 31**(2), 16.

Yee, W. (1996). **An Integrative Approach to Teaching English as A Second Language: The Hong Kong Case.** California State University. Dominguez Hills Carson, California.

Zamel, V. (1992). Writing one's Way Into reading. **Tesol Quarterly, 26**(3), 463-481.

الملحق (1)

قائمة المؤشرات السلوكية لعمليات الاستماع

الرقم	العملية	المؤشرات السلوكية الدالة عليها
.1	التّذكر	- يسترجع ما في ذاكرته من مضامين مسموعة. - يستدعي أبرز المعلومات في النص المسموع. - يسترجع الفكرة الرئيسة في النص المسموع. - يتعرف أبرز مضامين النص المسموع.
.2	المتابعة	- يرتب الأفكار الواردة في النص المسموع ترتيبًا منطقيًا. - يتتبع الأحداث الواردة في النص المسموع بشكل متسلسل. - يحدد التفاصيل التي ترتبط بالفكرة الرئيسة.
.3	التّركيز	- يحدد المعلومات الموجودة لديه التي لا علاقة لها بالنص المسموع. - يعطي تنبؤات محتملة في ضوء ما يستمع إليه. - يربط بين السبب والنتيجة. - يتنبأ بالنتائج نتيجة استماعه لأحداث النص.
.4	التّمييز	- يميز جملة السبب، وجملة النتيجة في النص المسموع. - يحدد المعلومات الموجودة لديه ذات الصلة بالنص المسموع. - يفرّق بين الحقيقة والرأي. - يميز بين الواقع والخيال فيما يسمعه.
.5	النقد	- يكوّن أفكارًا جديدة منطلقًا من النص المسموع. - يتوصل إلى استنتاجات منطقية من النص المسموع. - يصدر حكمًا على النص المسموع.
.6	التفاعل	- يعطي حلولاً بديلة للمشكلات المتضمنة في النص المسموع. - يعبّر عن وجهة نظرة اتجاه النص المسموع. - يرسم ما يتخيله في ذهنه من أحداث مما استمع إليه. - يعبّر عن الأحاسيس التي يشعر بها مما استمع إليه.

الملحق (2)

أسماء السادة محكمي اختبار عمليات الاستماع

المحكم	التخصص	مكان العمل
1. الأستاذ الدكتور عبد الكريم أبو جاموس	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	كلية التربية/ جامعة اليرموك
2. الأستاذ الدكتور عبد الرحمن الهاشمي	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	كلية التربية/ جامعة عمان العربية للدراسات العليا
3. الأستاذ الدكتور عقله الصمادي	مناهج اللغة الإنجليزية وأساليب تدريسها	كلية التربية/ جامعة اليرموك
4. الدكتور راتب عاشور	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	كلية التربية/ جامعة اليرموك
5. دكتور فتحي جروان	تربية خاصة	كلية التربية/ جامعة عمان العربية للدراسات العليا
6. الدكتور فراس الحموري	علم النفس المعرفي	كلية التربية/ جامعة اليرموك
7. الدكتور أصلان المساعيد	علم النفس التربوي	كلية التربية/ جامعة آل البيت
8. الدكتوره انتصار غازي	مناهج وأساليب تدريس تربية إسلامية	كلية التربية/ جامعة اليرموك
9. الدكتور سامي هزايمة	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	كلية التربية/ جامعة آل البيت
10. رائد خضير	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	مديرية التربية والتعليم اربد الثالثة
11. لافي رفاعي البقوم	ماجستير لغة عربية	مشرف تربوي في مديرية التربية والتعليم لمنطقة البادية الشمالية الشرقية

الملحق (3)

أسماء السادة محكمي اختبار كتابة الفقرة

المحكم	التخصص	مكان العمل
1. الأستاذ الدكتور عبد الكريم أبو جاموس	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	كلية التربية/ جامعة اليرموك
2. الأستاذ الدكتور عبد الرحمن الهاشمي	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	كلية التربية/ جامعة عمان العربية للدراسات العليا
3. الأستاذ الدكتور عقله الصمادي	مناهج اللغة الإنجليزية وأساليب تدريسها	كلية التربية/ جامعة اليرموك
4. الدكتور راتب عاشور	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	كلية التربية/ جامعة اليرموك
5. دكتور فتحي جروان	تربية خاصة	كلية التربية/ جامعة عمان العربية للدراسات العليا
6. الدكتور فراس الحموري	علم النفس المعرفي	كلية التربية/ جامعة اليرموك
7. الدكتور أصلان المساعيد	علم النفس التربوي	كلية التربية/ جامعة آل البيت
8. الدكتوره انتصار غازي	مناهج وأساليب تدريس تربية إسلامية	كلية التربية/ جامعة اليرموك
9. الدكتور سامي هزايمة	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	كلية التربية/ جامعة آل البيت
10. رائد خضير	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	مديرية التربية والتعليم اربد الثالثة
11. لافي رفاعي البقوم	ماجستير لغة عربية	مشرف تربوي في مديرية التربية والتعليم لمنطقة البادية الشمالية الشرقية

الملحق (4)

جدول مواصفات بناء فقرات اختبار عمليات الاستماع

الرقم	العملية	المؤشرات السلوكية الدالة عليها	الفقرات
.1	التّذكر	- يسترجع ما في ذاكرته من مضامين مسموعة. - يستدعي أبرز المعلومات في النص المسموع. - يسترجع الفكرة الرئيسة في النص المسموع. - يتعرف أبرز مضامين النص المسموع.	3، 4، 5، 6، 7، 12، 13، 14
.2	المتابعة	- يرتب الأفكار الواردة في النص المسموع ترتيبًا منطقيًا. - يتتبع الأحداث الواردة في النص المسموع بشكل متسلسل. - يحدد التفاصيل التي ترتبط بالفكرة الرئيسة.	1، 9
.3	التّركيز	- يحدد المعلومات الموجودة لديه التي لا علاقة لها بالنص المسموع. - يعطي تنبؤات محتملة في ضوء ما يستمع إليه. - يربط بين السبب والنتيجة. - يتنبأ بالنتائج نتيجة استماعه لأحداث النص.	1، 6، 7
.4	التّمييز	- يميز جملة السبب، وجملة النتيجة في النص المسموع. - يحدد المعلومات الموجودة لديه ذات الصلة بالنص المسموع. - يفرّق بين الحقيقة والرأي. - يميز بين الواقع والخيال فيما يسمعه.	8، 16، 17
.5	النقد	- يكوّن أفكارًا جديدة منطلقًا من النص المسموع. - يتوصل إلى استنتاجات منطقية من النص المسموع. - يصدر حكمًا على النص المسموع.	2، 11، 18
.6	التفاعل	- يعطي حلولاً بديلة للمشكلات المتضمنة في النص المسموع. - يعبّر عن وجهة نظرة اتجاه النص المسموع. - يرسم ما يتخيله في ذهنه من أحداث مما استمع إليه. - يعبّر عن الأحاسيس التي يشعر بها مما استمع إليه.	10، 15، 19، 20

الملحق (5)

اختبار عمليات الاستماع

أخي الطالب

أختي الطالبة

يهدف هذا الاختبار قياس قدرتك في كيفية التعامل مع النصوص المسموعة بقصد استيعاب المضامين وتفسيرها، وتقويمها في ضوء المؤشرات الخاصة بعمليات الاستماع مدار البحث. ويتكون الاختبار من (20) فقرة متنوعة ومحددة بالإجابة موزعة على نصين.

تعليمات الإجابة

- استمع جيدًا إلى النص الأول من المسجل للإجابة عن الأسئلة من (1–10).
- زمن الاستماع للنص الأول ثلاث دقائق.
- استمع جيدًا إلى النص الثاني من المسجل للإجابة عن الأسئلة من (11–20).
- زمن الاستماع للنص الثاني أربع دقائق.
- اكتب إجابة السؤال في الفراغ المخصص للإجابة فقط.
- أجب عن جميع فقرات الاختبار وفق الزمن المحدد للإجابة.

مع تمنياتي لك بالتوفيق

الباحث: سماره سعود العظامات

اختبار عمليات الاستماع

الصف: السابع الأساسي
الشعبة:

المدرسة:
اسم الطالب:

*** استمع إلى القصة الآتية، ثم أجب عن الأسئلة (1-10):**

1- اكتب في المربع إلى يمين كل جملة الرقم المناسب حسب تسلسل أحداث القصة مما يأتي:

☐ فعلّمتهم بأجرة.
☐ قلت: لا بأس.
☐ ركب جهة البحر.
☐ جاع جوعًا شديدًا.
☐ أصبح على سطح الماء.

(متابعة الطالب وتركيزه لأحداث القصة وتسلسلها)

2- العنوان الأكثر ملاءمة للقصة التي استمعت إليها هو:

أ- ليلة ظلماء　　ب- الاتكال على الله　　ج- الصدفة　　د- القحط والهلاك

(إصدار حكم على النص المسموع)

3- حصل الرجل على مكافآت ثلاث هي: ....، ....، ....

4- المدينة التي ورد اسمها في القصة هي: ....

(السؤالان الرابع والخامس يمثلان تذكر التفاصيل في النص المسموع)

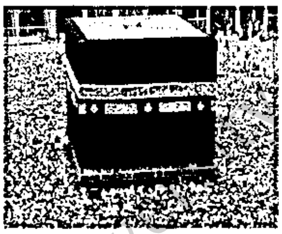
5- ما الفكرة الرئيسة في القصة؟ ....

(تذكر الفكرة الرئيسة في النص المسموع)

6- ضع إشارة (✓) أما العبارة التي تنتمي إلى النص المسموع، وإشارة (×) أمام العبارة التي لا تنتمي إلى النص المسموع فيما يأتي:

(　　) وأدركنا الظمأ.
(　　) فهبت ريحٌ هو جاء.
(　　) ثمّ ارتحلت قليلاً خلف هذا المكان.
(　　) اللهم إني تركت هذا لك.
(　　) فامتلأت الغدران من حولنا.

7- ضع إشارة (✓) تحت الصورة التي لها صلة بالنص المسموع، وإشارة (×) تحت الصورة التي لا صلة لها بالنص المسموع فيما يأتي:






( ) ( ) ( ) ( )

(انتماء العبارات والصور إلى النص المسموع)

8- هل القصة واقعية، أم خيال؟ ....

....

....

(التمييز بين الواقع والخيال فيما يسمع)

9- اكتب فكرتين وردتا في النص المسموع، ورتبهما حسب ورودهما في النص.

1- ....

2- ....

(الأفكار وترتيبها في النص المسموع)

10- اكتب نهاية بديلة للقصة التي استمعت إليها.

....

....

....

(النص المسموع/ كتابة نهاية بديلة للقصة المسموعة)

* استمع إلى النص الآتي، ثم أجب عن الأسئلة (11-20):

11- العنوان الأكثر ملاءمة للقصة هو؟

أ- السائق المقعد ب- أهل القرية ج- شارع الموت د- حوادث الطرق

(السؤال يمثل نقد/ إصدار حكم على النص المسموع)

12- كم عدد الأشخاص الذين قطعوا الشارع؟ ....

13- اكتب جملة البداية في النص المسموع؟..

14- ما الفكرة الرئيسة في القصة؟ ....

(الأسئلة 12، 13، 14 تذكر الطالب للأفكار والتفاصيل للنص المسموع)

15- ما شعورك بعد الاستماع لهذه القصة؟ ....

....

(تفاعل الطالب وشعوره تجاه القصة)

16- ميّز السبب من النتيجة في العبارات الآتية:

أ. (   ) يحزنون للمصابين.

ب. (   ) جاءت سيارة مسرعة من بعيد.

ج. (   ) عاش سائق السيارة مقعدًا.

17- ميّز الحقيقة من الرأي في ما يأتي:

أ. (   ) الحوادث تسبب الكوارث الإنسانية والاقتصادية.

ب. (   ) حزام الأمان ليس ضروريًا.

ج. (   ) السرعة سبب رئيسي للحوادث.

(16-17 تمييز المضامين المسموعة)

18- ما رأيك في الحل الذي اقترحه مهندس المجلس المحلي؟

....

(نقد للمضامين المسموعة/ إصدار حكم)

19- اكتب حلاً آخر للمشكلة في ضوء ما استمعت إليه؟

....

....

(التفاعل مع المضامين المسموعة/كتابة حلول للمشكلة)

20- ارسم ما تخيلته في ذهنك أثناء استماعك للقصة، وعبر عنه بثلاث جمل توضيحية مترابطة.

....

....

....

(التفاعل مع النص المسموع/رسم أحداث القصة أو أجزاء منها)

الملحق (6)

نموذج الإجابات لاختبار عمليات الاستماع

	إجابة السؤال	الدرجة
.1	4 5 2 1 3	5
.2	ب- الاتكال على الله	1
.3	الزواج، العقد، أجرة التعليم	3
.4	مكة	1
.5	ترك الرجل شيئًا لله، فعوضه الله خيرًا منه	1
.6	(×) (✓) (×) (✓) (×)	5
.7	(✓) (×) (×) (✓)	4
.8	واقعيّة	1
.9	- رجل من العباد انقطعت نفقته	2

- عثر الرجل على عقد ثمين غال نفيس

(أي فكرتين متتاليتين في النص)

10. ففاضت عيناه، ورفع كفيه إلى السماء شاكرًا ربه على نعمه 1

(أي نهاية بديلة تناسب النص)

11. ج- شارع الموت 1

12. أربعة أشخاص 1

13. لم تكن صدفة 1

14. أصبح شارع الموت في القرية ذكرى مؤلمة لأهل القرية 1

15. الشعور بالألم، والتفكير في حلول لحوادث السير المؤلمة 1

16. أ- (نتيجة) 3

ب- (سبب)

ج- (نتيجة)

17. أ- (حقيقة) 3

ب- (رأي)

ج- (حقيقة)

18. حلٌ يقلل من حوادث السير، ولكنه لا ينهيها 1

19. وضع رادار ثابت لمراقبة سرعة السيارات 1

20. (تكون الرسومات ذات علاقة بالنص المسموع) 3

مثل: سيارات، عائلة تقطع الشارع مؤلفة من أربعة أشخاص، حادث

الملحق (7)

اختبار كتابة الفقرة

أخي الطالب

أختي الطالبة

يهدف هذا الاختبار قياس قدرتك على كتابة فقرات متنوعة: (وصفية، تعريف، سبب ونتيجة). ويتكون الاختبار من أربعة أسئلة، ثلاثة منها تتطلب كتابة فقرات محددة، وسؤال ويتطلب تحليل فقرة إلى مكوناتها.

تعليمات الاختبار

- عدد أسئلة الاختبار (4) أسئلة.
- زمن الاختبار (35) دقيقة.
- إذا تعثرت في الإجابة عن سؤال ما انتقل إلى السؤال الذي يليه.
- حاول الإجابة عن جميع الأسئلة بعناية ودقة.

مع تمنياتي لك بالتوفيق

الباحث: سماره سعود العظامات

اختبار كتابة الفقرة

الصف: السابع الأساسي
الشعبة:

المدرسة:
اسم الطالب:

السؤال الأول: (فقرة وصفية)

- اكتب فقرة في خمسة أسطر تتضمن وصفاً للقرية التي تعيش فيها.

....
....
....
....
....
....
....

السؤال الثاني: (فقرة تعريفية)

اكتب فقرة في خمسة أسطر عن مفهوم "تسوّس الأسنان" مراعيًا شـرح المفهـوم وتوضيحه.

....
....
....
....
....
....
....

السؤال الثالث: (فقرة سبب ونتيجة)

رتب الفقرة الآتية حسب ارتباط الأحداث بعضها ببعض بناء على فهمك للسبب والنتيجة وأجب عن الأسئلة التي تليها:

ونزلت منها أمٌ مع زوجها وطفليها، وذهبت ضحيتها عائلةٌ كاملةٌ، وفي اللحظةِ التي قطعوا فيها الشارع، ووقعت الكارثة، وقفت سيّارةُ الرّكاب في المحطة، وعاش سائق السيّارةِ الصغيرةِ مقعدًا، جاءت سيارة صغيرةٌ مسرعةٌ من بعيدٍ.

....

....

....

....

....

....

....

....

- **اكتب عبارة تمثل سببًا لحدوث شيء...**
- **اكتب عبارة تمثل نتيجة مترتبة ....**

السؤال الرابع: (تحليل الفقرة)

اقرأ الفقرة الآتية، ثم أجب عن الأسئلة التي تليها:

لقد وصلَ العددُ السنوي للسائقينَ والركاب الذين يقتلونَ بـالحوادثِ علـى الطّرقـاتِ السّريعة خلال الخمسِ سنوات الماضية أرقاما خيالية. ويمكن أن نعزو سبب هذه المذابح على الشّوارع والطرقات السريعة إلى ثلاثة أسبابٍ عامة: أولها:أعطال ميكانيكية، وبخاصـة تلـك المتعلقة بتلف الكوابح، أو وجود عجلات مهترئة تسبب هذه الأعطال فـي عـددٍ كبيـرٍ مـن الحوادثَ القاتلة. هذا وتساهم الأحوال البيئية مثل المنعطفات محجوبة الرّؤيا والشوارع الضّيّقة والضباب الكثيف والأمطار، أو الثلوج في تشكيل طرقٍ زلقةٍ إلى حدوثِ أعداد رهيبة هائلة من الحوادث. لكنْ لا شك في أنّ أكثرَ العواملِ المساهمة في حوادث السّيارات تكمنُ فـي أخطـاء السائقين مثل السرعة الزائدة والقيادة تحت تأثير الكحول وعدم إعطاء إشارة لانعطاف، وكذلك الانتقال الخطأ من مسربٍ إلى آخر. إنّ السائقَ القابعَ خلفَ المقودِ عدو نفسه.

1- ضع عنوانًا مناسبًا للفقرة ....

2- الموضوع الرئيس الذي تتحدث عنه الفقرة هو...

3- اكتب الفكرة الرئيسة للفقرة...

4- ما التفاصيل الموضحة للفكرة الرئيسة؟ ....

....

....

....

5- تسمى هذه الفقرة (فقرة السبب والنتيجة)، وضح ذلك.

....

احذف جملة من الفقرة دون أن يختل المعنى...

الملحق (8)

الإجابة النموذجية لاختبار كتابة الفقرة

1. تصحح الفقرة الوصفية في ضوء المعايير الآتية: (عشرة درجات)

العنوان (درجة)، الموضوع (درجة)، الفكرة الرئيسة (درجة)، التفاصيل الداعمة (ثلاث درجات)، تنظيم الوصف (درجتان)، علامات الترقيم (درجتان).

2. تصحح الفقرة التعريفية في ضوء المعايير الآتية: (عشرة درجات)

العنوان (درجة)، الموضوع (درجة)، الفكرة الرئيسة (درجة)، التفاصيل الداعمة (ثلاث درجات)، شرح المفهوم وتوضيحه (درجتان)، علامات الترقيم (درجتان).

3. وقفت سيارة الركاب في المحطة، ونزلت منها أمٌّ مع زوجها وطفليها، وفي اللحظة التي تطعوا فيها الشارع، جاءت سيارةٌ صغيرةٌ مسرعة من بعيدٍ، ووقعت الكارثة، وذهبت ضحيتها عائلة كاملةٌ، وعاش سائق السيارة الصغيرة مقعداً. (سبع درجات)

- جاءت سيارةٌ صغيرة مسرعةٌ من بعيدٍ.
- ذهبت ضحيتها عائلة كاملة، أو عاش سائق السيارة الصغيرة مقعداً. (ثلاث درجات)

4. أ. حوادث السير، أو أسباب الحوادث. (درجة)

ب. وصل عدد السائقين والركاب الذين يقتلون بالحوادث أرقاماً خيالية. (درجة)

ت. المذابح على الشوارع والطرقات تعزى لأسباب ثلاثة عامة. (درجتان)

ث. الأعطال الميكانيكية: تلف الكوابح، عجلات مهترئة.

- الأحوال البيئية: ضباب كثيف، أمطار، ثلوج.
- أخطاء السائقين: سرعة، شرب الكحول، الانتقال الخاطئ.

ج. لأنها تتضمن أسباباً، والنتائج المترتبة عليها. (درجتان)

ح. إن السائق القابع خلف المقود عدد نفسه. (درجة)

ملحق (9)

البرنامج التعليمي القائم على المنحى التكاملي

البرنامج

تم بناء هذا البرنامج بمكوناته وفق معايير بناء البرامج، وقد روعي في ذلك طبيعة المكونات الآتية:

أولاً: التعريف بالبرنامج

هو مجموعة من النشاطات التعلميّة التعليميّة المخطط لها المرتبطة بعمليات الاستماع مدار البحث، وتتضمن تدريبات لغوية ذهنية أدائية شفوية وكتابيّة، صمّمت بشكل يتيح للطلبة عينة الدراسة فرصة الممارسة والتطبيق المكثفين على عدد من عمليات الاستماع، وكتابة الفقرة، وذلك باستخدام الاستراتيجيات الموصوفة في هذا البرنامج، وبإشراف وتوجيه من المعلم الذي يقوم بتطبيق البرنامج.

ثانياً: أهداف البرنامج

يهدف البرنامج إلى تحقيق ما يأتي:

6- توافر فرص تعلّمية تعليمية قائمة على استخدام نشاطات لغوية أدائية كلامية وكتابية، بحيث ترتكز النشاطات على المؤشرات السلوكية لعمليات الاستماع مدار البحث، والمهارات الكتابية المرافقة لها.

7- تنمية العمليات الذهنية بشكل أدق عبر مضامين نصوص الاستماع المقررة مما يزيد من نمو المتعلّم، وتطوره في معالجته لها.

8- الربط بين عمليات الاستماع والكتابة.

9- تحسين مهارات الطلبة الكتابية عبر نصوص الاستماع والتدريبات الكتابية ذات الصلة.

10- تنمية عمليات الاستماع مدار البحث بتطبيقات عملية لها.

ثالثًا: الأسس النظرية التي يقوم عليها البرنامج

يرتكز البرنامج المقترح القائم على المنحى التكاملي على مجموعة من الأسس النظرية المشتقة من الأدب التربوي، وهي:

- اللغة كلّ متكامل اكتسابًا وإنتاجًا، وهذا يتطلب تعرض المتعلم لمواقف تطبيقية استماعية وكتابية (Barbara, 1988).
- تؤكد البحوث والدراسات اللغوية أن المتعلم لا يستطيع اكتساب المهارات عامة واللغوية خاصة، إلاّ عبر مواقف تتطلب إرشادًا وتوجيهًا وتدريبًا من المعلم المسؤول عن تشخيص السلوك اللغوي، وتقديم العون التعليمي اللازم؛ لتعديل السلوك اللغوي وفق النهج الصحيح.
- الأسلوب التكاملي ينمي الجوانب العقلية والجسمية والانفعالية والاجتماعية لدى الطلبة، وينعكس ذلك على تعلم اللغة وتعليمها ممارسة وتطبيقًا؛ لأن اللغة نسيج من المهارات والعمليات والقدرات العقلية الأدائية المتداخلة، ممّا يتطلب استخدام المنحى التكاملي في تعلم اللغة وتعليمها؛ لأنه يجعل المهارات والمضامين أكثر تناسقًا وشمولية، ويقدم قاعدة مشتركة للمعرفة العلمية عبر تكامل مهارات اللغة.
- يدرك الإنسان الأمور والأشياء إدراكًا كليًا، ثم يدرك التفاصيل. وهنا يتطلب التدرج في فهم النص المسموع من العمليات العقلية البسيطة إلى الأكثر تعقيدًا (نشواتي، 1997).
- إن عملية معالجة المعلومات تتضمن جميع العمليات العقلية المعرفية من انتباه، وتركيز، وتعرف، وتذكر، وتفكير، وفهم وتحليل، ونقد، وغيرها، وهي أوجه لعملية واحدة تتصف بالتعدد والتشعب والتداخل. ولهذا فإن اكتساب أيّ مهارة من مهارات الاتصال اللغوي تتطلب أشكالاً خاصة ومتعددة من التدريب والتطبيق والمتابعة؛ ليتشكل سلوك المهارة، ليصبح السلوك جزءًا من أداء الطالب (العتوم، 2004).

- اكتساب أي مهارة لغوية لا يتم بمعزل عن بقية مهارات اللغة الأخرى، الأمر الذي يتطلب توفير فرص تدريبية مناسبة تتيح انتقال أثر التعلم اللغوي إلى مواقف إنتاج المادة الكتابية، أو الكلامية (نصر، 1993؛ Barbara, 1988).
- مساعدة الطلبة في تنمية تفكيرهم، والانتقال من الكتابة العشوائية للفقرة إلى الكتابة المنظمة.

رابعًا: مسوغات البرنامج

يعتمد البرنامج القائم على المنحى التكاملي في تنمية عمليات الاستماع وكتابة الفقرة المبررات الآتية:

- وجود مؤشرات دالة على ضعف الطلبة في عمليتي الاستماع والكتابة، استنادًا إلى نتائج الدراسات السابقة، والأدب التربوي السابق (Tindall & Nisbet, 2008; Chenling, 2008; Imhof, 2002؛ مستريحي، 2006؛ الشرايري، 2004).
- وجود ضعف لدى الطلبة في المهارات الكتابية، استنادًا إلى الدراسات السابقة (الزعبي، 2003؛ الخمايسة، 2004؛ شرادقة، 2006؛ الطراونة والحطيبات، 2009؛ أبو جاموس، 2002؛ Yee, 1996).
- قلة اهتمام معلمي اللغة العربية بعمليات الاستماع وكتابة الفقرة.
- ندرة التركيز على عمليات الاستماع ومؤشراتها السلوكية الدالة عليها.
- يتيح البرنامج فرصة استخدام استراتيجيات متنوعة تبعًا لتنوع عمليات الاستماع المستهدفة.
- توصيات الدراسات السابقة، والأبحاث التي أجريت في هذا المجال حول أهمية وضع نماذج، وبرامج لتنمية هذه العمليات.

خامسًا: المحتويات التعليميّة

تقسم المحتويات التعليمية في هذا البرنامج إلى قسمين:

ت-موضوعات نصوص الاستماع الواردة في الوحدات الدراسية من مقرر الفصل الدراسي الأول من كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي، وهي أربعة موضوعات (الباز من الأهرام إلى القمر، مصفاة البترول، نفيسة بنت الحسن.. كريمة الدارين، التدخين)، وهي تمثل حقل التطبيق المقصود، ومضامين اشتقاق التدريبات الاستماعية، والكتابية لتنمية عمليات الاستماع، وكتابة الفقرة.

ث-النشاطات التعلمية التعليمية المرتبطة بعمليات الاستماع، وتتضمن التدريبات اللغوية الذهنية الأدائية الكلامية، والكتابية المختصة بالمجموعة التجريبية، التي تتيح فرصة التدريب بشكل إيجابي مع المادة المسموعة عبر تنفيذ النشاطات اللغوية الذهنية الأدائية المرتبطة بمضامين تلك النصوص بهدف تحسين فهمهم لها، وتطوير قدراتهم في الكتابة، والربط بين عمليتي الاستماع والكتابة. إذ يتطلب من الطلبة تنفيذها بصورة فردية، أو ثنائية، أو بصورة مجموعات زمرية قبل، وأثناء، وبعد عملية الاستماع.

سادسًا: تنفيذ البرنامج

يطبق البرنامج على المجموعة التجريبية (الذكور) معلم لغة عربية لديه خبرة في تعليم طلاب المرحلة الأساسية، لا تقل عن (5) سنوات، كذلك يطبق البرنامج على المجموعة التجريبية (الإناث) معلمة لغة عربية لديها خبرة في تعليم طالبات المرحلة الأساسية، لا تقل عن (6) سنوات. ولضبط الظروف التجريبية سيجتمع الباحث مع المعلم والمعلمة، ويزودهما بالبرنامج والأنشطة اللازمة لتنفيذها، ويوضح لهما إجراءات السير في البرنامج، وسيتابع الباحث المعلم والمعلمة منفذي البرنامج للتأكد من سير إجراءات تنفيذه وفق ما خطط له.

سابعًا: استراتيجيات التدريس

1- الاستراتيجيات المستخدمة في هذا البرنامج

- التمهيد لكل نشاط أو تدريب، بإبراز أهميته، وتوضيح المؤشرات السلوكية الدالة على العملية المستهدفة من أجل زيادة وعي الطلبة بها.
- العمل في مجموعات.
- العمل بصورة فردية.
- الشرح والتوضيح، والعرض الشفوي.
- المناقشة والحوار.
- التهيئة للتعلم:

ت-تحفيز الطلبة عبر الإيحاء البسيط المتمثل في استراتيجية: "Give me Five" للمشاركة الفاعلة في عملية الاستماع.

ث-طرح الأسئلة القبلية "Asking pre- questions" التي تجعل المستمع قادرًا على تنبؤ محتوى النص عبر العنوان قبل المشاركة في عملية الاستماع.

2- من الوسائل المستخدمة في هذا البرنامج

- نصوص استماع مقررة.
- أوراق عمل للنشاطات.

ثامنًا: التقويم

ستستخدم أساليب تقويمية مختلفة للتأكد من تحقيق الأهداف المرجوة من البرنامج التعليمي على النحو الآتي:

1- التقويم التمهيدي: لقياس مدى امتلاك الطلبة لعمليات الاستماع وكتابة الفقرة قبل البدء بتطبيق البرنامج.

2- التقويم التكويني المصاحب لكل نشاط تعلّمي تعليمي يقوم به الطلبة بمساعدة المعلم عبر تقديم العون التعليمي اللازم أثناء تطبيق البرنامج، وملاحظة عملية تنفيذ كل نشاط تعلّمي تعليمي يقوم به الطلبة، وإجراء المقارنات، وتقديم التغذية الراجعة اللازمة، وتصويب الأخطاء.

3- التقويم الختامي: استخدم أسلوب التقويم الختامي المتمثل في: تطبيق الاختبار القبلي البعدي لقياس أثر البرنامج في تنمية عمليات الاستماع وكتابة الفقرة. وتطبيق اختبار يقيس عمليات الاستماع يرتكز على عدد من المؤشرات السلوكية الدالة على عمليات الاستماع. وتطبيق اختبار كتابة الفقرة الذي يرتكز على موضوع الفقرة، وفكرتها، والتفاصيل الداعمة لها، وترتيب الجمل في الفقرة وتتابعها، وشرح المفاهيم وتوضيحها في فقرة التعريف، وإعطاء الأسباب ونتائجها في فقرة السبب والنتيجة، والترتيب المكاني في الفقرة الوصفية.

تاسعاً: المستهدفون في البرنامج

هم طلبة الصف السابع الأساسي للعام الدراسي 2010/2009م من مدارس مديرية التربية والتعليم لمنطقة البادية الشمالية الشرقية يعيشون في منطقة جغرافية ظروفها المناخية واحدة، وظروفهم المعيشية متشابهة، ومتوسط أعمارهم ثلاثة عشر عامًا، ومدارسهم ذات الفترة الواحدة، وجاهزيتها من حيث البيئة التعليمية متوازنة، والخبرة التعليمية لمعلميهم متقاربة.

عاشرًا: الزمن المقترح لتطبيق البرنامج

بعد دراسة النتاجات المتوقعة، والجهد الذي يبذل في تنفيذ النشاطات والتدريبات الذهنية الأدائية الكلامية والكتابية، ونوع الاستراتيجيات المتبعة وإجراءاتها، حدّد الزمن بما يسمح لأفراد الدراسة بالتنفيذ والتطبيق، ذلك لإحداث تغيرات كمية ونوعية في السلوك اللغوي المستهدف، وهو ثماني عشرة حصة صفية، ولمدة ثمانين يومًا، إذ يبدأ زمن تطبيق البرنامج من 11/20 وينتهي في 3/10 من العام الدراسي 2010/2009م.

البرنامج التعليمي

النشاطات

لتحقيق أهداف البرنامج تم تنفيذ النشاطات التدريبية الدّاعمة وفق الخطوات الآتية:

- التمهيد للنشاطات التدريبية بشرح مفهوم عملية الاستماع، ويوضح المؤشرات السلوكية الدّالة عليها من أجل زيادة وعي الطلبة بطبيعة العملية.
- يوضح المطلوب من النشاطات في كل عملية من عمليات الاستماع.
- يطبق النشاط بصورة فردية أو زمرية.
- يتابع أداء الطلبة في أثناء تنفيذ النشاطات، وتقديم التغذية الراجعة مباشرة.
- يوجه الطلبة، وإرشادهم في أثناء تنفيذ النشاطات.

العملية الأولى: التّذكر

التذكر عملية ذهنية تدور حول قدرة المستمع على تذكر أبرز المعلومات، واسترجاعها لحظة تعرضه لنشاط استماعي. والتذكر كعملية تدخل المعلومة أيًا كان نوعها سمعيّة، أو بصرية، أو شميّة، أو ذوقية، أو لمسيّه في الذاكرة الحسيّة عبر الحاسة المتخصصة، وهنا يلتقي الانتباه بعض هذه المعلومات، ويتعرف إليها ويحولها إلى الذاكرة قصيرة المدى، ويحدث هذا التعرف عن طريق استدعاء بعض المعلومات ذات الصلة من الذاكرة طويلة المدى للمساعدة في التعرف إلى هذه المعلومات، وبعد ذلك تنتقل إلى الذاكرة طويلة المدى بعد أن يتم تشفيرها، أو ترميزها أي تتحول إلى صورة، أو لغة يقبلها العقل، وتخزن في الذاكرة طويلة المدى حتى يحتاجها الشخص ومن ثم يسترجعها، أو يستدعيها (عيسوي، 1974؛ شعيشع، 1993؛ البياتي، 2002؛ Fang, 2008; Shang, 2005، بني يونس، 2008؛ طه، 2008).

وللتذكر صورتان هما: التعرف Recognition، والاستدعاء Recall. فالتعرف عبارة عن عملية يلم فيها الإنسان بموضوع سبق أن أدركه. والتعرف يعتمد على الخبرات السابقة وعلى التعلّم، ولكن يختلف عن الاستدعاء من حيث أن التعرف يبدأ بالموضوع المراد التعرف إليه، فهو الذي يثيرنا نحو التعرف. أمّا الاستدعاء فإنه يبدأ بمثير آخر كسؤال الامتحان الذي يستدعي معلوماتك السابقة. والتعرف أسهل من الاستدعاء حيث إننا في التعرف نكون أمام الموضوع المتعرف عليه، ولكن الاستدعاء نعتمد على الصور الذهنية. ويقصد بالاستدعاء استرجاع الخبرات القديمة عن طريق الصور الذهنية أو الألفاظ مع ما يصاحبها من الظروف المكانية أو الزمنية أو الانفعالية (عيسوي، 1974؛ طه، 2008).

ويحدث نوع من التذكر لدى الإنسان في صورة استرجاع تخيلي لموضوعات حسيّة، أو انطباعية، ويقال عن هذه الحالة "تصورات" كاستحضار الإنسان لطعم فاكهة معينة على لسانه دون أن تكون موجودة بالفعل أو تصوره لسماع أغنية دون أدائها بالفعل (الفرماوي، 2007).

ومن أبرز مؤشرات السلوكية الدّالة عليها ما يأتي:

- يسترجع ما في ذاكرته من مضامين مسموعة تحت ظروف الاستثارة المناسبة المقدمة إليه.
- يستدعي أبرز المعلومات في النص المسموع نتيجة تعرضه لمثيرات (أسئلة).
- يسترجع الفكرة الرئيسة في النص المسموع عبر تعرضه لظروف مكانية أو زمانية أو انفعالية.
- يتعرف أبرز مضامين النص المسموع نتيجة تخيّله لموضوعات حسيّة أو انطباعية.

وتقاس هذه العملية بما يتذكره الطالب من المسموع كمًّا وكيفًا من خلال تعريضه لمثيرات يستدعي عبرها المضامين والمعلومات.

العمليةُ الثانيةُ: المتابعةُ

عملية ذهنية واعية تتضمن سلسلة من التتابعات الذهنيّة المتصلة بالمضامين المسموعة عبر تعرض المتعلم لموقف استماعي. ويكون السامع والمتكلم على درجة من الاتساق من حيث السرعة في الإرسال والتلقي، إذ تؤدي هذه العملية إلى عدم نسيان المستمع أي فكرة، أو معلومة ترد في النص المسموع (السليطي وتايه، 2000؛ نصر، 1997).

ومن أبرز مؤشراتها السلوكية الدالة عليها ما يأتي:

- يرتب الأفكار الواردة في النص المسموع ترتيبًا منطقيًا.
- يتتبع الأحداث الواردة في النص المسموع بشكل متسلسل.
- يحدد التفاصيل التي ترتبط بالفكرة الرئيسة.
- يستجيب لأسئلة المعلم أثناء عملية الاستماع.
- يعيد سرد القصة التي استمع إليها شفويًا، أو كتابيًا.

وتقاس هذه العملية بالنواتج المنتظرة من قدرة الطالب على توظيف قدراته الذهنية، وخبراته، ومعارفه اللغوية السابقة في تتبع الأحداث والأفكار وفق تسلسلها الزمني و/أو المنطقي.

العملية الثالثة: التّركيز

"عملية نفسيّة شعورية معرفية يقوم بها المتعلم إراديًّا بضبط انفعالاته وما يشتت انتباهه من أفكار للانشغال بموضوع معيّن، أو جانب منه انشغالاً تامًا" (سالمي وآخرون، 1998، ص 60). وهي مقدرة المتعلم الذهنية على تمرين عقله وتعويد تفكيره على توفير جوٍ من الانتباه والحضور الذهني في شتى المواقف والأحداث (أبو سعيدي، 2009: 1).

ومن أبرز مؤشراتها السلوكية الدالة عليها ما يأتي:

- يتنبأ بالنتائج نتيجة استماعه لأحداث النص.
- يربط بين السبب والنتيجة.
- يعطي تنبؤات محتملة في ضوء ما يستمع إليه.
- يحدد المعلومات ذات الصلة بالنص المسموع.

وتقاس هذه العملية بما تفرزه من ناتج يتمثل في قدرة الطالب على توظيف قدراته الذهنية اللغوية في عمل استنتاجات وتنبؤات حول مواقف في المسموع.

العملية الرابعة: التمييز

عملية ذهنية تتطلب قدرة المتعلم على إدراك الفروق بين الأفراد، أو الأشياء، أو المثيرات. فالتمييز أنضج من التعميم ولاحق له في مراحل النمو التي يمر بها المتعلم (النشواتي، 1997؛ عاقل، 2003؛ طه، 2009؛ سالمي، 1998). وتتضمن مقارنة العناصر المتشابهة والمتعارضة في المواد المسموعة (مدكور، 2007). وتعني "قدرة الطفل على التمييز بين الأمثلة المنتمية، وغير المنتمية للمفهوم" (الخوالدة، 2008، ص 71).

ومن أبرز مؤشراتها السلوكية الدّالة عليها ما يأتي:

- يحدد المعلومات الموجودة لديه ذات الصلة بالنص المسموع.
- يصف الشخصيات التي ورد ذكرها في النص المسموع.
- يشير إلى المعلومات الموجودة لديه التي لا علاقة لها بالنص المسموع.
- يميّز بين الواقع والخيال فيما يسمعه.
- يميز جملة السبب، وجملة النتيجة في النص المسموع.
- يفرّق بين الحقيقة والرأي.

وتقاس هذه العملية بالناتج الذي تفرزه العمليات العقلية لدى الطالب المستمع في التفريق وتعرف الأشياء والأحداث والفكر المتشابهه عبر تعرضه لعمليات المقارنة والمقابلة والتمييز.

العملية الخامسة: التّفاعل

عملية ذهنية أدائية تتطلب اندماج المتعلم وتفاعله أثناء تعرضه لموقف استماعي. والتفاعل كل عمل متبادل بين أفراد المجموعة في سلوكهم، ووظائف أعضائهم (سالمي وآخرون، 1998).

ومن مؤشراتها السلوكية الدالة عليها ما يأتي:

- يرسم ما يتخيله في ذهنه أثناء عملية الاستماع.
- يعطي حلولاً بديلة للمشكلات المتضمنة في النص المسموع.
- يعبّر عن وجهة نظره اتجاه النص المسموع.
- يعبّر عن الأحاسيس التي يشعر بها بعد الاستماع إلى النص.
- يرسم حدثًا معينًا في جزء من القصة أو النص المسموع.

وتقاس هذه العملية بنتائجها المتمثلة في قدرة الطالب عبر الاندماج مع الأحداث والوقائع، والأفعال الواردة في المسموع، ومدى الاستجابة لها عبر مواقف يوضع فيها.

العملية السادسة: النّقد

"عملية تفكير تتضمن القيام بفحص دقيق لموضوع ما بهدف تحديد مواطن القوة والضعف فيه عبر تحليل الموضوع، وتقييمه استناداً إلى معايير تتخذ أساساً للنقد، أو إصدار الأحكام" (جروان، 1999: 315)، والتوصل إلى استنتاجات منطقية حيال النص المسموع (نصر، 1997).

ومن أبرز مؤشراتها السلوكية الدّالة عليها ما يأتي:

- يكوّن أفكارًا جديدة منطلقًا من النص المسموع.
- يتوصل إلى استنتاجات منطقية من النص المسموع.
- يصدر حكمًا على النص المسموع.

وتقاس هذه العملية بالنتائج المتمثلة في قدرة الطالب على تقويم المسموع بما فيه من عناصر بعد إتاحة الفرصة له بمحاكاتها، وبيان جوانب القوة والضعف فيها.

إجراءات التّدريس:

نص الاستماع: الباز من الأهرام إلى القمر

عدد الحصص (5)

- **عملية الاستماع المستهدفة: التّذكر**

إجراءات التعلّم والتعليم

نشاط (1)

- التهيئة للتعلم

أ- تحفيز الطلبة عبر الإيماء البسيط المتمثل في:(Give me Five) للمشاركة الفاعلة في عملية الاستماع.

ب- طرح الأسئلة القبلية (Asking pre- questions) التي تجعل المستمع قادرًا على تنبؤ محتوى النص عبر العنوان قبل المشاركة في عملية الاستماع، وهي:

- ما المقصود بالباز؟
- ما المقصود بالأهرام؟
- ماذا تتوقع أن يكشف لك هذا العنوان؟ "الباز من الأهرام إلى القمر".
- يناقش المعلم الطلبة في توقعاتهم.

- يقرأ المعلم نص الاستماع (ص 15) من كتيّب الاستماع المقرر.
- يقدم المعلم بعض الصور والكلمات والرسومات ذات الصلة التي تستثير الذهن للتعرف أو الاستدعاء.
- يطلب المعلم من الطلبة استحضار الصور الذهنية والتخيلات للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- في أي المجالات العلميّة اشتهر العالم فاروق الباز؟

2- ما اللقب الذي عُرف به فاروق الباز في وكالة (ناسا)؟

3- ذُكر في النص بعض تضاريس القمر، عدّدها.

4- أوكلت إلى الباز في أول رحلة لهبوط الإنسان على سطح القمر مهمتان رئيستان، اذكرهما.

نشاط (2)

- التهيئة للنشاط: حثّ الطلبة على حسن الإصغاء، والتقاط المعلومات والإضاءات في الفقرة المسموعة.
- يوزّع المعلم الطلبة إلى خمس مجموعات.
- يقرأ المعلم الفقرة (2) (ولد عالم الفضاء...) ص 15.
- يقدم المعلم بعض الصور والكلمات، والرسومات ذات الصلة التي تستثير الذهن للتعرف أو الاستدعاء.
- يطلب المعلم إلى الطلبة تنفيذ المهمة المتمثلة في الأسئلة الآتية:

1- ما الفكرة الرئيسة في الفقرة؟

2- ما أبرز التفاصيل الداعمة؟

3- اكتب أكبر عدد من الكلمات التي سمعتها.

4- اكتب ثلاث جمل مما استمعت إليه.

- يحدد المعلم مدّة خمس عشرة دقيقة لتنفيذ المهمة.
- يناقش المعلم طلبته في الإجابات، ويقدم إليهم التغذية الراجعة.

نشاط (3): كتابة فقرة تعريفية

- يطلب المعلم إلى طلبة المجموعات كتابة فقرة عن فاروق الباز مع مراعاة الفكرة الرئيسة، وتفاصيلها الداعمة، وتسلسل الجمل وترتيبها.

- يحدد المعلم عشر دقائق لتنفيذ النشاط.

- تعرض كل مجموعة عملها أمام طلبة الصف.

إجراء تقويمي: مكونات الفقرة

1- ما موضوع الفقرة التي كتبتها؟

2- ما الفكرة الرئيسة فيها؟

3- ما أبرز التفاصيل الداعمة لها؟

4- اكتب أسماء أربع صور تخيلتها أثناء كتابتك للفقرة.

- ملاحظة إجابات الطلبة، وتقديم التغذية الراجعة التصحيحية.

- ♦ **عملية الاستماع المستهدفة: المتابعة**

إجراءات التعلّم والتعليم

نشاط (1): إعادة الصياغة

- التهيئة للنشاط: تحفيز الطلبة عبر الإيحاء البسيط المتمثل في: (Give me Five) للمشاركة الفاعلة في عملية الاستماع.

- يقرأ المعلم بتوزيع الطلبة إلى مجموعات.

- يطلب المعلم إلى الطلبة الاستماع جيدًا للنقاط الآتية لتنفيذ المهمة المتمثلة في: إعادة صياغة الجمل المسموعة المحددة بنقاط في فقرة واحدة.

- يقوم المعلم الجمل الآتية:

1- دخل الباز تاريخ ناسا.

2- أوكلت إليه مهمتان رئيستان في أول رحلة لهبوط الإنسان على سطح القمر.

3- الأولى: اختيار مواقع الهبوط.

4- الثانية: تدريب طاقم روّاد الفضاء على وصف القمر بطريقة جيولوجية علمية.

5- وتصويره بالأجهزة الحديثة المصاحبة.

6- بانطلاق (أبوللو) ونجاح مهمته سطح نجم الباز.

7- بدأ اسمه يأخذ مكانًا في الصحافة العلميّة.

- يحدد المعلم سبع قائق لتنفيذ المهمة.
- تعرض كل مجموعة عملها أمام طلبة الصف، إذ تقوم كل مجموعة بقراءة الفقرة التي صيغت من النقاط السابقة.
- يناقش المعلم طلبته بمكونات الفقرة هي (الفكرة الرئيسة، والتفاصيل الداعمة، وجملة السبب، وجملة النتيجة، الجملة الافتتاحية، والجملة الختامية).
- يصوّب المعلم الأخطاء، ويقدم التغذية الراجعة إلى الطلبة.

نشاط (2): ترتيب الأحداث

- التهيئة للنشاط: حثّ الطلبة على حسن الإصغاء لفقرة الاستماع؛ لمتابعة تسلسل الأحداث.
- توزيع الطلبة إلى مجموعات ثنائية.
- يقدم المعلم إلى الطلبة مجموعة من الأحداث والعبارات المبعثرة المكتوبة في بطاقة النشاط.
- يطلب المعلم إلى الطلبة الانتباه والاستماع إلى فقرة الاستماع لتنفيذ النشاط المتمثل في: ترتيب الأحداث منطقيًا أثناء عملية الاستماع بحيث ينتهي زمن تنفيذ النشاط مع الانتهاء من قراءة فقرة الاستماع.
- يقرأ المعلم فقرة الاستماع الآتية:

(والعجيب أنه لم يكن ....) ص 15.

بطاقة النشاط

رتب الأحداث الآتية حسب تسلسلها المنطقي في فقرة الاستماع، وذلك بوضع رقم التسلسل الصحيح في المربع إلى يمين كل عبارة ممّا يأتي:

☐ تحدّث فيه علماء القمر عن فوّهاته ومنخفضاته وجباله

☐ لا حاجة لنا إلى أي كتاب

☐ فقد وفقه الله في حضور أحد المؤتمرات الجيولوجية

☐ أجابه قائلاً:

☐ وفيما سأل أحد الجالسين عن كتاب يجمع هذه التضاريس

☐ دخل (ناسا) وهو يعلم أنه سيكون له شأن فيها

☐ لم يفهم شيئًا

☐ فنحن نعرف كلّ شيء عن القمر

- تعرض كل مجموعة إجاباتها أمام طلبة الصّف.
- يناقش المعلم الطلبة ويقدم التغذية الراجعة إليهم.

نشاط (3): إعادة الصياغة- كتابة فقرة وصفية

- يطلب المعلم من الطلبة إعادة صياغة الأحداث والأفكار السابقة في فقرة واحدة مع مراعاة التسلسل، والترتيب المنطقي للأحداث والأفكار.
- يحدد المعلم سبع دقائق لتنفيذ النشاط.
- تعرض المجموعات عملها أمام طلبة الصّف، ويقدم المعلم التغذية الراجعة إليهم.

إجراء تقويمي: مكونات الفقرة

1- ما موضوع الفقرة التي أعدت صياغتها؟

2- ما الفكرة الرئيسة فيها؟

3- ما أبرز التفاصيل الداعمة لها؟

♦ عملية الاستماع المستهدفة: التّركيز

إجراءات التعلّم والتعليم

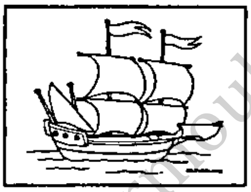
نشاط (1): ربط الصور بالمضامين المسموعة

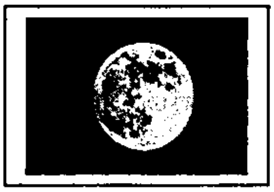
- التهيئة للنشاط: تحفيز الطلبة عبر الإيماء البسيط المتمثل في: (Give me Five) للمشاركة الفاعلة في عملية الاستماع.
- يوزع المعلم الطلبة إلى مجموعات ثنائية.
- يطلب المعلم إلى الطلبة تنفيذ النشاط المتمثل في: وضع إشارة (✓) تحت الصّورة التي ترتبط بمضامين النص المسموع، وإشارة (×) تحت الصورة التي لا ترتبط بمضامين النص المسموع.
- يقرأ المعلم نص الاستماع والطلبة يستمعون وأعينهم تنظر إلى الصّور المعروضة أمامهم.
- ينفذ الطلبة النشاط أثناء الاستماع إلى النص.
- ينهي الطلبة تنفيذ النشاط مع نهاية عملية الاستماع إلى النص.
- تعرض المجموعات عملها أمام طلبة الصف مع تقديم التبرير المنطقي لارتباط الصورة بالنص المسموع.
- يقدم المعلم التغذية الراجعة إلى الطلبة عبر تصحيح إجاباتهم، وملاحظة تبريراتهم حول ارتباط الصور بالنص المسموع.

النشاط

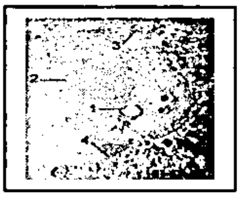
عزيزي الطالب

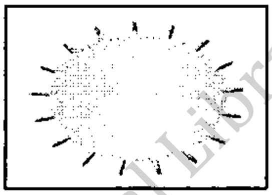
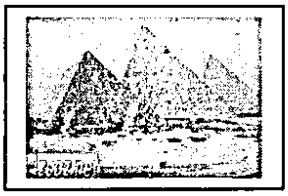
إليك مجموعة من الصّور، ضع إشارة (✓) تحت الصّورة التي ترتبط بمضامين النص المسموع، وإشارة (×) تحت الصورة التي لا ترتبط بمضامين النص المسموع. مع تقديم الدليل الذي يدل على الارتباط بين الصورة والمضامين المسموعة.



(   ) (   ) (   ) (   )



(   ) (   ) (   ) (   )

نشاط (2): الانتماء (الارتباط)

- التهيئة للنشاط.
- يقدم المعلم مجموعة من الأفكار والعبارات إلى الطلبة (نشاط فردي).
- يطلب الطلبة قراءة الأفكار والعبارات مدّة ثلاث دقائق.
- يطلب المعلم إلى الطلبة وضع إشارة (✓) أمام الفكرة أو العبارة التي تنتمي إلى النص المسموع، وإشارة (×) أمام العبارة التي لا تنتمي إلى النص المسموع.

الأفكار والعبارات:

(   ) رحلة القمر الشهيرة أبوللو.

(   ) بارك الله في جهودها.

(   ) إنّه شديد الثقة بنفسه.

(   ) البحار والمحيطات.

(   ) الفوهات والمنخفضات والجبال.

(   ) وحدة الأمة العربية.

(   ) أنا لا أقول شيئًا إلاّ بعد دراسته جيدًا.

(   ) اتحاد المجامع العربية.

(   ) أهرامات مصر.

(   ) جامعة بوسطن الأمريكية.

- يحدد المعلم سبع دقائق لتنفيذ النشاط.
- يعرض كل طالب إجابته أمام طلبة الصف مع تقديم التبريرات الصحيحة.
- يقدم المعلم التغذية الراجعة إلى الطلبة.

♦ عملية الاستماع المستهدفة: التّمييز

إجراءات التعلّم والتعليم

نشاط (1): جملة السبب، وجملة النتيجة

- التهيئة للنشاط: بالمثال الآتي: "إن الأتربة المتطايرة في الجوّ تسبب نزول الأمطار" نلاحظ في العبارة السابقة أن السبب يتمثل في: الأتربة المتطايرة في الجو.

وأن النتيجة تتمثل في: نزول الأمطار.

فالعبارة السابقة تتضمن سبباً ونتيجةً.

- يوزع المعلم طلبة الصّف إلى خمس مجموعات.
- يقدم المعلم إلى الطلبة المهام المتمثلة بالأسئلة الآتية:

1- حدّد جملة السبب، وجملة النتيجة فيما يأتي:

وبانطلاق (أبوللو)، ونجاح مهمّته سطح نجم الباز، وبدأ اسمه يأخذ مكاناً في الصّحافة العلمّية.

جملة السبب هي: ....

جملة النتيجة هي: ....

2- هل عملية انطلاق (أبوللو) حقيقة أم خيال؟ أيّد إجابتك بأدلة.

- يحدد المعلم مدّة عشرة دقائق لتنفيذ المهمتين.
- تعرض كل مجموعة إجابتها أمام طلبة الصّف.
- يناقش المعلم الإجابة مع طلبة الصّف، ويقدم التغذية الراجعة.

تدريب: فقرة وصفية

العينُ كرةٌ صغيرةٌ تسكنُ في تجويفٍ في الجمجمة يُسمى مَحْجِر العين، ويختفي أكثرُها في محجرها، فلا يظهر فيها سوى ذلك الجزء الصغير الظاهر الذي يُرى في الوجوه. وهذا الجزءُ الصغير الظاهرُ قد يوحي ببساطة التركيب، وهو في الواقع يُخفي وراءَهُ من روعة التصميم ومُحكم النسيج، ما يفوق كلّ تصوُّرٍ.

- يعرض المعلم الفقرة السابقة أمام الطلبة.
- يقرأ المعلم الفقرة قراءة أنموذجية.
- يناقش المعلم طلبته في الفقرة من حيث:

(نوعها، جملتها الرئيسة، وفكرتها، وموضوعها، والتفاصيل الداعمة للفكرة الرئيسة، وتسلسل الجمل، وترتيبها).

- يقدم المعلم التغذية الراجعة إلى الطلبة.

النشاط (2): الوصف- كتابة فقرة وصفية

- يوزع المعلم الطلبة إلى زمر ثنائية.
- يطلب المعلم إلى طلبة المجموعات تنفيذ المهمة المتمثلة في: كتابة فقرة وصفية.
- يحدد المعلم مدّة خمس عشرة دقيقة لتنفيذ المهمة.
- يتابع المعلم كتابات الطلبة، ويقدم إليهم الإرشاد التعليمي اللازم.
- تعرض كل مجموعة ما كتبته أمام طلبة الصّف.
- يناقش المعلم كتابات الطلبة، ويقدم إليهم التغذية الراجعة.

النشاط- الفقرة الوصفية

اكتب فقرة تصف فيها شخصية فاروق الباز مع مراعاة ما يأتي:

1- موضوع الفقرة. 2- الفكرة الرئيسة. 3- التفاصيل الداعمة.

4- التنظيم الوصفي. 5- تسلسل الجمل وترتيبها.

التقويم

- ما موضوع الفقرة التي كتبتها؟
- ما الفكرة الرئيسة فيها؟
- ما أبرز التفاصيل الداعمة لها؟
- اكتب ثلاثة جمل وصفية منظمة ومتسلسلة.

♦ عملية الاستماع المستهدفة: التّفاعل

إجراءات التعلّم والتعليم

نشاط (1)

- يوزع المعلم الطلبة إلى مجموعات ثنائية.

- يطلب المعلم إلى الطلبة تنفيذ المهمة المتمثلة في السؤال الآتي:
  - كيف علل الباز ثقته الشديدة بنفسه؟ هل تؤيده في ذلك؟ وضح إجابتك.
- يحدد المعلم عشر دقائق لتنفيذ المهمة.
- يتابع المعلم عمل المجموعات، ويقدم الإرشاد التعليمي اللازم إلى الطلبة.
- تقدم كل مجموعة الإجابة عن السؤال.
- يناقش المعلم إجابات الطلبة، ويقدم التغذية الراجعة إليهم.

نشاط (2) التخيّل

- تحفيز الطلبة عبر الإيحاء البسيط المتمثل في: (Give me Five) للمشاركة الفاعلة في عملية الاستماع.
- يطلب المعلم إلى الطلبة تنفيذ المهمة المتمثلة في: رسم ما يتخيّله أثناء استماعه للنصوص المسموعة (نشاط فردي).
- يحدد المعلم خمس عشرة دقيقة لتنفيذ المهمة.
- يعرض كل طالب تخيّله أمام طلبة الصّف مع التوضيح الشفوي للرسومات وعلاقتها بالمضامين المسموعة.
- يناقش المعلم طلبته ما رسموه، ويقدم إليهم التغذية الراجعة.

نشاط (3)

- يوزع المعلم الطلبة إلى مجموعات ثنائية.
- يطلب المعلم إلى الطلبة تنفيذ المهمة المتمثلة في السؤال الآتي:
  - اختر موقفًا أعجبك في شخصية الباز، وحدّث به زملاءك مبيّنًا سبب إعجابك.
- يحدد المعلم مدّة عشر دقائق لتنفيذ المهمة.

- تعرض كل مجموعة إجابتها مع المناقشة والحوار.

- يقدم المعلم التغذية الراجعة إلى الطلبة.

♦ **عملية الاستماع المستهدفة: النّقد**

إجراءات التعلّم والتعليم

نشاط (1): حقائق وآراء

- يطلب المعلم إلى الطلبة (نشاط فردي) تنفيذ المهمة المتمثلة في السؤال الآتي:

  - ضع إلى جانب كل جملة الإشارة (✓) إذا كانت حقيقة، والإشارة (؟) إذا كانت تعبّر عن رأي.

(   ) إنّ المعرفة تولّد الثّقة.

(   ) دخل الباز تاريخ ناسا.

(   ) نحن نعرف كلّ شيء عن القمر.

(   ) أكمل الباز دراسته الجامعية في مصر.

(   ) إنّه شديد الثّقة بنفسه.

(   ) جامعة أسيوط أفضل من جامعة بوسطن.

- يحدد المعلم مدّة عشر دقائق لتنفيذ المهمة.

- جمع الأوراق من الطلبة لتقويمها.

- مناقشة الإجابات، وتقديم التغذية الراجعة إلى الطلبة.

نشاط (2): الاستنتاج

- يطلب المعلم إلى الطلبة (نشاط فردي) الاستماع إلى العبارة الآتية:

يقول عنه بعضهم:"إنّه شديد الثقة بنفسه"، ولكنه دائمًا يقول:"إنّ المعرفة تولّد الثقة، أنا لا أقول شيئًا إلا بعد دراسته جيدًا".

- يجيب الطلبة عن الأسئلة الآتية:

1- ماذا تستنتج ممّا استمعت إليه؟

2- ما رأيك بما قيل عن فاروق الباز؟

3- إلى أي مجال ينتمي النص الذي استمعت إليه.

4- ضع عنوانًا مناسبًا للنّص المسموع.

- يحدد المعلم مدّة عشر دقائق لتنفيذ المهمة.
- يعرض الطلبة إجاباتهم أمام طلبة الصف، ويقدم المعلم التّغذية الراجعة إليهم.

نشاط (3): استخدام السياق المسموع لتوضيح المعاني

- يطلب المعلم إلى الطلبة تنفيذ النشاطات المتمثل في: إعطاء معاني المفردات والتراكيب الجديدة في ضوء سياق المضامين المسموعة.

النشاط

وضح معاني المفردات والتراكيب الجديدة الآتية في ضوء فهمك للمضامين المسموعة:

1- ناسا:

2- جيولوجيا القمر:

3- التضاريس:

4- ضجّت بالصورة القمرية:

5- أبوللو:

- يحدد المعلم سبع دقائق لتنفيذ النشاط.
- تعرض المجموعات إجاباتها أمام طلبة الصّف.

- يقوّم المعلم الإجابات، ويقدم التغذية الراجعة إلى الطلبة.

نشاط (4): إضافة أفكار جديدة

- التهيئة للنشاط: يطرح المعلم السؤال الآتي: ما المهنة التي تحبها لنفسك في المستقبل؟
- يوزع المعلم الطلبة إلى خمس مجموعات.
- يطلب المعلم إلى طلبة المجموعات تنفيذ المهمة المتمثلة في السؤال الآتي:
  - o أضف أفكارًا جديدةً منطلقًا من المضامين التي استمعت إليها.
- يحدد المعلم عشر دقائق لتنفيذ المهمة.
- تعرض كل مجموعة أفكارها أمام طلبة الصّف.
- يناقش المعلم الأفكار الجديدة مع طلبته، ويقدم التغذية الراجعة إليهم.

نص الاستماع: مصفاة البترول الأردنية

عدد الحصص (4)

- ♦ **عملية الاستماع المستهدفة: التّذكر**

إجراءات التعلّم والتعليم

نشاط (1)

- التهيئة للتعلّم.

أ- تحفيز الطلبة عبر الإيحاء البسيط المتمثل في:"Give me Five" للمشاركة الفاعلة في عملية الاستماع.

ب- طرح الأسئلة القبلية "Asking pre- questions" التي تجعل المتسمع قادرًا على تنبؤ محتوى النص عبر العنوان قبل المشاركة في عملية الاستماع، وهي:

- ماذا تعرف عن مصفاة البترول الأردنية؟
- ماذا تتوقع أن يكشف لك هذا العنوان؟

- يناقش المعلم توقعات الطلبة، ويقدم إليهم التغذية الراجعة.

- يقرأ المعلم نص الاستماع (ص 18).

- يقدم المعلم بعض الصور والكلمات والرسومات ذات الصلة التي تستثير الذهن للتعرف أو الاستدعاء.

- يسأل المعلم الطلبة الأسئلة الآتية:

1-متى تم افتتاح مصفاة البترول الأردنية؟

2-من الذي افتتح مصفاة البترول الأردنية؟

3-ما اسم الوزارة التي تبنت مصفاة البترول الأردنية؟

4-كم مصفاة للبترول في الأردن؟

- يعرض المعلم بعض الصور التي تستدعي الإجابة.

- يستمع المعلم إلى إجابات الطلبة شفويًا.

- يقدم المعلم التغذية الراجعة الفورية.

نشاط (2): الفكرة الرئيسة

- يوزع المعلم الطلبة إلى مجموعات ثنائية.

- يعرض المعلم مجموعة من الصور لها صلة بالنص المسموع أمام الطلبة.

- يطلب المعلم إلى الطلبة تنفيذ النشاط الآتي:

1- ما موضوع النص؟

2- ما الفكرة الرئيسة في النص المسموع؟

3- ما أبرز التفاصيل الدّاعمة؟

4- أكتب أكبر عدد من الكلمات التي سمعتها.

- يحدد المعلم مدّة خمس عشرة دقيقة لتنفيذ النشاط.

- تعرض مجموعات الطلبة الإجابات أمام طلبة الصف.
- يناقش المعلم طلبته في الإجابات، ويقدم إليهم التغذية الراجعة.

- ♦ **عملية الاستماع المستهدفة: المتابعة**

إجراءات التعلّم والتعليم

نشاط (1): الصياغة/ كتابة فقرة وصفيّة

- التهيئة للنشاط: حثّ الطلبة على حسن الإصغاء لإعادة صياغة النقاط المسموعة في فقرة واحدة.
- يوزع المعلم الطلبة إلى خمس مجموعات.
- يطلب المعلم إلى الطلبة الاستماع جيدًا إلى النقاط الآتية:

1- تعود فكرة إنشاء مصفاة البترول الأردنية إلى ما يزيد على نصف قرن.

2- تبنتها وزارة الاقتصاد الوطني آنذاك.

3- تفضل جلالة المغفور له بإذن الله الملك الحسين بن طلال.

4- افتتاح مصفاة البترول الأردنية في 1961/2/2.

5- بدأت عمليات إنتاج المشتقات النفطية المتنوعة.

6- تأمينها لأنحاء المملكة كافة.

- يعيد المعلم قراءة النقاط مرة ثانية.
- يطلب المعلم إلى الطلبة تنفيذ النشاط المتمثل في: إعادة صياغة النقاط السابقة في فقرة واحدة، مع مراعاة أدوات الربط، وتسلسل الأحداث وترتيبها.
- يحدد المعلم عشر دقائق لتنفيذ النشاط.
- يتابع المعلم المجموعات ويرشدهم إذا لزم الأمر.
- تعرض كل مجموعة عملها أمام طلبة الصّف.

- يناقش المعلم عمل المجموعات، ويقدم التغذية الراجعة إلى الطلبة.

نشاط (2): ترتيب الأفكار والأحداث

- تحفيز الطلبة عبر الإيحاء البسيط المتمثل في: (Give me Five) للمشاركة الفاعلة في عملية الاستماع.
- يوزع المعلم الطلبة إلى مجموعات ثنائية.
- يقدم المعلم إلى الطلبة مجموعة من الأحداث والأفكار المبعثرة المكتوبة في بطاقة النشاط.
- يطلب المعلم إلى الطلبة الانتباه والاستماع إلى فقرة الاستماع لتنفيذ النشاط المتمثل في: ترتيب الأحداث ترتيبًا منطقيًا أثناء الاستماع إلى النص بحيث ينتهي زمن تنفيذ النشاط مع الانتهاء من قراءة فقرة الاستماع.
- يقرأ المعلم فقرة الاستماع الآتية:

(وبالرغم من كونها المصفاة الوحيدة في الأردن.....) ص 18.

بطاقة النشاط

رتب الأحداث والأفكار الآتية حسب تسلسلها المنطقي في فقرة الاستماع، وذلك بوضع رقم التسلسل الصحيح إلى يمين كل عبارة ممّا يأتي:

☐ وقد أدى إنشاؤها إلى وقف الاعتماد الكامل على استيراد المشتقات النفطية ذات الكلفة العالمية.

☐ وبالرغم من كونها المصفاة الوحيدة في الأردن.

☐ ممّا وفر مبالغ كبيرة من العملة الصعبة.

☐ إلا أنها استطاعت أن تقوم بتزويد السّوق المحلي باحتياجاته كافة من المشتقات النفطية المتنوعة.

☐ وأتاح فرص العمل لآلاف المواطنين.

☐ وأسهم في دعم قطاعات اقتصادية مهمة.

☐ وفتح الباب أمام صناعات أخرى جديدة.

- تُعرض كل مجموعة إجاباتها أمام طلبة الصف.
- يناقش المعلم الطلبة، ويصوب الأخطاء، ويقدم التغذية الراجعة إليهم.

نشاط (3): إعادة الصياغة -كتابة فقرة سبب ونتيجة.

- يطلب المعلم إلى الطلبة إعادة صياغة الأحداث والأفكار السابقة في فقرة في ضوء ترابط الأحداث والأفكار.
- يحدد المعلم عشر دقائق لتنفيذ النشاط.
- تعرض المجموعات عملها أمام طلبة الصف.
- مناقشة الطلبة وسؤالهم حول كتابة الفقرة في ضوء: الفكرة الرئيسة، والتفاصيل الداعمة، وجملة السبب، وجملة النتيجة، والتسلسل والترتيب.
- يقدم المعلم التغذية الراجعة إلى الطلبة.

♦ عملية الاستماع المستهدفة: التّركيز

إجراءات التعلّم والتعليم

نشاط (1)

- يوزع المعلم الطلبة إلى زمر ثنائية.
- يقدم المعلم إلى الطلبة مجموعة من الصور بشكل مستقل تتضمن الصور الآتية: (مصفاة البترول الأردنية، الملك الحسين بن طلال، محطة كهرباء، مستشفى، طلبة جامعات، مهن مختلفة، مسجد، سفينة، سيارة، حيوانات، جبل، شجرة).
- يطلب المعلم إلى الطلبة تنفيذ النشاط المتمثل في: وضع إشارة (✓) أمام الفكرة أو العبارة التي تنتمي إلى النص المسموع، وإشارة (×) أمام العبارة التي لا تنتمي إلى النص المسموع.
- يقرأ المعلم نص الاستماع، في حين ينفّذ الطلبة النشاط أثناء الاستماع إلى النص.
- ينهي الطلبة تنفيذ النشاط مع نهاية عملية الاستماع إلى النص.

- تعرض المجموعات عملها مع تقديم التبرير المنطقي لارتباط الصورة بالنص المسموع.

- يقدم المعلم التغذية الراجعة إلى الطلبة.

نشاط (2): الارتباط

- يوزع المعلم الطلبة إلى مجموعات.

- يقدم المعلم مجموعة من الأفكار والعبارات، ويطلب إليهم قراءتها مدة ثلاث دقائق.

- يطلب المعلم إلى الطلبة وضع إشارة (✓) أمام الفكرة أو العبارة التي تنتمي إلى النص المسموع، وإشارة (×) أمام العبارة التي لا تنتمي إلى النص المسموع.

الأفكار والعبارات:

(   ) المشتقات النفطية مصدر طاقة رئيس.

(   ) مؤسسة التدريب المهني.

(   ) الطاقة الذرية- اليورانيوم.

(   ) خدمة المجتمع المحلي.

(   ) وزارة التربية والتعليم.

(   ) قطاع الكهرباء من القطاعات الاقتصادية الهامة.

- يحدد المعلم مدّة سبع دقائق لتنفيذ النشاط.

- تعرض كل مجموعة إجابتها أمام طلبة الصّف مع تقديم التبريرات.

- يناقش المعلم الطلبة، ويقدم التغذية الراجعة إليهم.

إجراء تقويمي

1- أعط ثلاث كلمات ترتبط بالنص المسموع.

2- سمّ ثلاث صور ذات صلة بالنص المسموع.

♦ عملية الاستماع المستهدفة: التّمييز

إجراءات التعلّم والتعليم

نشاط (1)- جملة السبب، وجملة النتيجة

- يوزع المعلم طلبة الصف إلى خمس مجموعات.
- يقدم المعلم إلى الطلبة المهام الآتية لتنفيذها.
- حدد جملة السبب، وجملة النتيجة فيما يأتي:

"وقد أدّى إنشاؤها إلى وقف الاعتماد الكامل على استيراد المشتقات النفطية ذات الكلفة العالية؛ ممّا وفّر مبالغ كبيرة من العملة الصعبة...".

جملة السبب هي: ....

جملة النتيجة هي: ....

نشاط (2)

- يطلب المعلم من الطلبة (نشاط فردي) تنفيذ المهمة المتمثلة في: تحديد جملة دعائية وردت في النص المسموع.
- يسأل المعلم الطلبة عن الجملة الدعائية.
- يطلب المعلم من الطلبة كتابتها على السبورة، وقراءتها.
- يناقش المعلم مع طلبته الفرق بين المصطلحات الثلاثة الآتية:

  قطاعات اقتصادية، قطاعات حيويّة، فعاليات اقتصادية
- يسأل المعلم الأسئلة الآتية:
  - هل هناك فرق بين المصطلحات الثلاثة؟
  - ما الرابط المشترك بينها؟
  - أعط أمثلة من النص المسموع على المصطلحات الثلاثة.
- يوزع المعلم الأسئلة على الطلبة شفويًا ويستمع إلى إجاباتهم، ويحاورهم في ذلك.

- يقدم المعلم التغذية الراجعة إليهم.

♦ عملية الاستماع المستهدفة: التفاعل

إجراءات التعلّم والتعليم

نشاط (1): بيان الرأي

- يطلب المعلم إلى طلبة الصّف (نشاط فردي) تنفيذ النشاط المتمثل في الآتي:

أ- أكتب رأيك في النص المسموع في ثلاث جمل.

ب-علام يدل إنشاء مصفاة البترول الأردنية؟

- ينفذ الطلبة الفرع (أ) في مدّة سبع دقائق، ويناقش المعلم طلبته، ويقدم التغذية الراجعة لهم.
- ينفذ الطلبة الفرع (ب) في مدّة خمس دقائق، ويناقش المعلم طلبته، ويقدم إليهم التغذية الراجعة مباشرة.

نشاط (2) التّخيّل

إجراءات التعلّم والتعليم

- يطلب المعلم من كل طالب (نشاط فردي) تنفيذ المهمة المتمثلة في: رسم ما يتخيّله أثناء استماعه للنص المسموع، أو استماعه لجزءٍ منه.
- يحدد المعلم عشر دقائق لتنفيذ المهمة.
- يسمح المعلم للطالب برسم أكثر من شكل في الزمن المحدد.
- يقوم كل طالب بعرض ما رسمه أمام الطلبة مع التوضيح الشفوي للرسومات.
- يناقش المعلم طلبته ما أنجزوه، ويقدم إليهم التغذية الراجعة.

نشاط (3)

إجراءات التعلّم والتعليم

- يوزع المعلم الطلبة إلى خمس مجموعات لتنفيذ النشاط.

- يطلب المعلم من مجموعات الطلبة تنفيذ النشاط المتمثل في: إعطاء حلول في حال عدم وجود مصفاة بترول في الأردن.
- يقدم المعلم بطاقة النشاط الآتية إلى الطلبة:

أ- أعط حلاً واحدًا في حال عدم وجود مصفاة بترول في الأردن للتغلب على هذه المشكلة.

ب-ما النتائج التي ترتّب على الحل الذي تقترحه؟

- يحدد المعلم خمس عشرة دقيقة لتنفيذ النشاط.
- تعرض كل مجموعة إجابتها أمام طلبة الصّف مع متابعة المعلم ذلك.
- يناقش المعلم الحلول المقترحة مع طلبته، ويقدم إليهم التغذية الراجعة.

♦ **عملية الاستماع المستهدفة: النّقد**

إجراءات التعلّم والتعليم

- يوزع المعلم الطلبة إلى مجموعات لتنفيذ النشاط.
- يقدم المعلم إلى الطلبة بطاقة النشاط الآتية:

1- ماذا تستنتج ممّا استمعت إليه؟

2- ما رأيك بمصفاة البترول الأردنية؟

3- إلى أي مجال ينتمي النص المسموع؟

4- ضع عنوانًا مناسبًا للنص المسموع.

- يحدد المعلم سبع دقائق لتنفيذ النشاط.
- يتابع المعلم عمل المجموعات، ويقدم العون التعليمي والإرشادي اللازم.
- تعرض كل مجموعة إجابتها على طلبة الصّف مع متابعة المعلم.

- يناقش المعلم إجابات الطلبة، ويقدم التغذية الراجعة إلى الطلبة.

نشاط (3): استخدام السياق لتوضيح المفاهيم والمصطلحات

إجراءات التعلّم والتعليم

- يوزع المعلم الطلبة إلى خمس مجموعات لتنفيذ النشاط.
- يقدم المعلم بطاقة النشاط الآتية:
  - في ضوء فهمك للسياقات المسموعة وضح المفاهيم والتراكيب الجديدة الآتية:

1- عائدات المملكة:

2- صناعة التكرير:

3- المشتقات النفطية:

4- قطاعات اقتصادية:

- يحدد المعلم سبع دقائق لإنجاز النشاط.
- تعرض كل مجموعة إجابتها أمام طلبة الصّف، مع متابعة المعلم لذلك.
- يناقش المعلم إجابات الطلبة، ويقدم التغذية الراجعة إليهم.

نشاط (4): أفكار بنائية

إجراءات التعلّم والتعليم

- يوزع المعلم الطلبة إلى خمس مجموعات لتنفيذ النشاط.
- يقدم المعلم إلى طلبته بطاقة النشاط الآتية:
- أضف أفكارًا جديدة منطلقًا من النص المسموع.

1-

2-

3-

- يحدد المعلم عشر دقائق لتنفيذ النشاط.
- يتابع المعلم طلبته ويقدم إليهم الإرشاد التعليمي اللازم.
- تعرض كل مجموعة الأفكار أمام طلبة الصّف.
- تكتب جميع الأفكار على السبورة وتناقش مع طلبة الصّف.
- يقدم المعلم التغذية الراجعة إلى الطلبة.

نص الاستماع: نفيسة بنت الحسن... كريمة الدّارين

عدد الحصص (4)

- **عملية الاستماع المستهدفة: التذكر**

إجراءات التعلّم والتعليم

نشاط (1)

- التهيئة للنشاط.

أ- تحفيز الطلبة عبر الإيحاء البسيط المتمثل في:"Give me Five" للمشاركة الفاعلة في عملية الاستماع.

ب- طرح الأسئلة القبلية "Asking pre- questions" التي تجعل المستمع قادرًا على تنبؤ محتوى النص عبر العنوان قبل المشاركة في عملية الاستماع، وهي:

- من نفيسة بنت الحسن؟
- ما المقصود بكريمة الدارين؟
- ماذا تتوقع أن يكشف لك هذا العنوان؟
- يناقش المعلم طلبته في توقعاتهم ويقدم إليهم التغذية الراجعة.

- يقرأ المعلم نص الاستماع (ص 25) مع عرض مخطط على السبورة لنسب نفيسة بنت الحسن.
- يقدم المعلم بعض الصور والكلمات والرسومات التي تستثير الذهن للتعرف أو الاستدعاء.

- يناقش المعلم الأسئلة الآتية مع الطلبة:

1- متى ولدت السيدة نفيسة بنت الحسن؟

2- ذُكرت في النص خصالٌ عديدةٌ للسيّدة نفسية، اذكر ثلاثًا منها.

3- ما الاسم الذي أطلقه عليها أهل المدينة المنورة؟

4- اذكر أسماء أولادها. وسمِّ زوجها.

5- من كان بصحبتها عندما وصلت إلى مصر؟

- يستمع المعلم لإجابات الطلبة ويقدم التغذية المباشرة.

نشاط (2): الفكرة الرئيسة

- التهيئة للنشاط: حثّ الطلبة على حسن الإصغاء والتقاط المعلومات والإضاءات في النص المسموع.
- يوزع المعلم الطلبة إلى خمس مجموعات لتنفيذ النشاط الآتي:

1- ما موضوع النص الذي استمعتم إليه؟

2- ما الفكرة الرئيسة في النص المسموع؟

3- ما أبرز التفاصيل الدّاعمة؟

4- تحدّث بإيجاز لمدة دقيقة عن نفيسة بنت الحسن.

- يحدد المعلم مدّة عشر دقائق لتنفيذ النشاط.
- تعرض المجموعات الإجابات أمام طلبة الصّف.
- يناقش المعلم الإجابات مع الطلبة، ويقدم إليهم التغذية الراجعة.

♦ عملية الاستماع المستهدفة: المتابعة

إجراءات التعلم والتعليم

نشاط (1): الصّياغة- كتابة فقرة وصفية

- التهيئة للنشاط: تحفيز الطلبة عبر الإيحاء البسيط المتمثل في (Give me Five) للمشاركة الفاعلة في عملية الاستماع.
- يوزع المعلم الطلبة إلى خمس مجموعات.

- يطلب المعلم إلى الطلبة الاستماع جيدًا إلى النقاط الآتية:

1- استمرّت السيّدة نفيسة في حياة الزّهد والعبادة.

2- داومت على زيارة بيت الله الحرام.

3- زارت هي وزوجها قبر إبراهيم الخليل عليه السلام.

4- وصلت إلى مصر بصحبة والدِها وزوجها.

5- استقرت هناك.

6- استقبلها أهل البلاد بحفاوةٍ.

- يعيد المعلم قراءة النقاط مرة ثانية.
- يطلب المعلم إلى الطلبة إعادة صياغة النقاط السابقة في فقرة واحدة مع مراعاة أدوات الربط وتسلسل الأحداث وترتيبها.
- يحدد المعلم عشر دقائق لتنفيذ النشاط.
- يتابع المعلم الطلبة، ويقدم الإرشاد اللازم.
- تعرض كل مجموعة عملها أمام طلبة مع متابعة المعلم لذلك ومناقشته لأعمالهم.
- يقدم المعلم التغذية الراجعة إلى الطلبة.

نشاط (2): ترتيب الأحداث

- التهيئة للنشاط: تحفيز الطلبة عبر الإيحاء البسيط المتمثل في: (Give me Five) للمشاركة الفاعلة في عملية الاستماع.
- يوزع المعلم الطلبة إلى مجموعات ثنائية.
- يقدم المعلم إلى الطلبة مجموعة من الأحداث المبعثرة المكتوبة في بطاقة النشاط.
- يطلب المعلم إلى الطلبة الاستماع إلى الفقرة الآتية: "استمرت السيدة نفيسة في حياة الزّهد والعبادة..... ص 25".

بطاقة النشاط:

رتب الأحداث الآتية حسب تسلسلها المنطقي في الفقرة التي استمعت إليها، وذلك بوضع رقم التسلسل الصحيح إلى يمين كل عبارة ممّا يأتي:

☐ زارت هي وزوجها قبر إبراهيم الخليل عليه السلام.

☐ توثّقت صلته بالسيدة نفيسة.

☐ وصلت إلى مصر بصحبة والدها وزوجها.

☐ استقرّت هناك.

☐ داومت على زيارة بيت الله.

☐ اعتاد زيارتها.

☐ استقبلها أهل البلاد بحفاوة.

- ينتهي زمن تنفيذ النشاط مع الانتهاء من قراءة فقرة الاستماع.
- تعرض كل مجموعة إجابتها أمام طلبة الصف.
- يتابع المعلم إجابات الطلبة، ويقدم التغذية الراجعة إليهم.

♦ عملية الاستماع المستهدفة: التركيز

إجراءات التعلم والتعليم

نشاط (1)

- يوزع المعلم الطلبة إلى مجموعات لتنفيذ النشاط.
- يقدم المعلم مجموعة من الأفكار والعبارات، ويطلب إليهم قراءتها مدّة ثلاثة دقائق.
- يطلب المعلم إلى الطلبة وضع إشارة (✓) أمام الفكرة، أو العبارة التي تنتمي إلى النص المسموع، وإشارة (×) أمام العبارة التي لا تنتمي إلى النص المسموع.

الأفكار والعبارات:

(   ) الإمام علي بن أبي طالب رضي الله عنه.

(   ) إن الشورى قاعدة أساسية من قواعد النظام في الإسلام.

(   ) في المدينة المنورة عاشت آمنة مطمئنة.

(   ) خرجت قريش لملاقاة المسلمين.

(   ) تطلب من الله العفو والمغفرة.

(   ) حياة الزهد والعبادة.

(   ) شهر رمضان.

(   ) وفد الإمام الشافعيّ إلى مصر.

- يحدد مدّة سبع دقائق لتنفيذ النشاط.
- تعرض كل مجموعة إجابتها أمام طلبة الصف مع تقديم الدليل.
- يناقش المعلم الطلبة، ويقدم التغذية الراجعة إليهم.

نشاط (2)

- يوزع المعلم الطلبة إلى خمس مجموعات لتنفيذ النشاط الآتي:
  - هات سببًا لكلٍّ مما يأتي:

أ- كثيرًا ما كان الشافعي يسألها الدُّعاء.

ب-أصبحت السيّدةُ نفيسة كريمة الدارين.

- يحدد المعلم مدّة ست دقائق لتنفيذ النشاط.
- تعرض كل مجموعة إجابتها أمام طلبة الصف.
- يناقش المعلم الطلبة حول الإجابات، ويقدم التغذية الراجعة إليهم.

نشاط (3)

- يوزع المعلم الطلبة إلى زمر ثنائية لتنفيذ النشاط.
- يطلب المعلم من الطلبة تنفيذ النشاط الآتي:
  - ضع عنوانًا مناسبًا للنص الذي استمعت إليه.
- يحدد المعلم مدة خمس دقائق لتنفيذ النشاط.
- تعرض كل مجموعة العنوان الذي اقترحه مع التدليل على مناسبة العنوان للنص.
- يناقش المعلم العناوين المقترحة مع التوضيح اللازم بمشاركة الطلبة ويقدم إليهم التغذية الراجعة.

نشاط (4): كتابة فقرة وصفية

- يوزع المعلم طلبة الصف إلى خمس مجموعات لتنفيذ النشاط.
- يطلب إلى المجموعات تنفيذ النشاط المتمثل في: كتابة فقرة وصفية تصف شخصية نفيسة بنت الحسن.. كريمة الدّارين، مع مراعاة تنظيم الوصف وتسلسل الجمل وترتيبها، وفكرة الفقرة، وموضوعها.
- يحدد المعلم مدّة عشرين دقيقة لتنفيذ النشاط.
- يطلب المعلم من كل مجموعة قراءة الفقرة أمام طلبة الصف.
- يناقش المعلم الطلبة في كتاباتهم في ضوء المعايير المحددة مسبقًا.
- يقدم المعلم التغذية الراجعة والإرشاد اللازم.

♦ عملية الاستماع المستهدفة: التمييز

إجراءات التعلم والتعليم

نشاط (1)

- يطلب المعلم من الطلبة (نشاط فردي) تنفيذ النشاط المتمثل في: تحديد الصفة التي تتميز بها السيدة نفيسة بنت الحسن وفق بطاقة النشاط الآتي:

o ضع إشارة (✓) أمام الصفةُ التي لم ترد في النص المسموع فيما يأتي:

( ) الزّهد والعبادة.

( ) راوية للحديث.

( ) عاشت مطمئنة.

( ) نفيسة الذهب والفضة.

( ) كريمة الدّارين.

( ) نفيسة العلم والمعرفة.

( ) كثيرة الاستغفار.

( ) كثيرة السّفر والترحال.

( ) تحبّ الشعر.

( ) حافظة للقرآن الكريم.

- يحدد المعلم مدّة سبع دقائق لتنفيذ النشاط.
- يجمع المعلم بطاقة النشاط من الطلبة، ويقوم بتصحيحها أمام الطلبة بحيث يعرض الإجابة النموذجية على السبورة.
- يناقش المعلم الطلبة في إجابتهم، ويقدم إليهم التغذية الراجعة.

نشاط (2)- جملة السبب، وجملة النتيجة

- يوزع المعلم الطلبة إلى مجموعات ثلاثية.
- يطلب المعلم من الطلبة تنفيذ النشاط المتمثل في: بيان جملة السبب وجملة النتيجة.
- يقدم المعلم بطاقة النشاط الآتية:

o بين جملة السبب، وجملة النتيجة مما يأتي:

تزوجت ابن عمها إسحاق بن جعفر الصادق، رضي الله عنه، وبزواجها اجتمع نور الحسن والحسين، وأصبحت السّيدة نفيسة كريمة الدّارين، أنجبت لإسحاق ولدًا وبنتًا هُما: القاسم، وأم كلثوم.

جملة السبب هي: ....

جملة النتيجة هي: ....

- يحدد المعلم مدّة سبع دقائق لتنفيذ النشاط.
- تعرض كل مجموعة إجابتها أمام طلبة الصف.
- يناقش المعلم طلبته في الإجابات، ويقدم إليهم التغذية الراجعة.

♦ **عملية الاستماع المستهدفة: التّفاعل**

إجراءات التعلّم والتعليم

نشاط (1)

- يوزع المعلم الطلبة إلى زمر ثنائية.
- يطلب المعلم إلى الطلبة تنفيذ المهمة المتمثّلة فيما يأتي:

1- اكتب في جملةٍ رأيك في النص المسموع.

2- ما الأحاسيس التي شعرت بها أثناء استماعك للنص؟

3- ما التعبير الأجمل ممّا استمعت إليه؟

- يحدد المعلم مدة خمس عشرة دقيقة لتنفيذ النشاط.
- تعرض كل مجموعة إجاباتها أمام طلبة الصف.
- يناقش المعلم الطلبة في الإجابات، ويقدم التغذية الراجعة إليهم.

نشاط (2)

- يوزع المعلم الطلبة إلى خمس مجموعات.
- يطلب المعلم إلى الطلبة تنفيذ المهمة المتمثّلة في الآتي:

o ارسم ما تخيّلته في ذهنك أثناء عملية الاستماع إلى النص، وعبّر بجمل توضيحية عمّا رسمت.

- يحدد المعلم عشر دقائق لتنفيذ المهمة.

- يتابع المعلم الطلبة ويقدم إليهم الإرشاد اللازم.
- تعرض كل مجموعة الرسومات مع التعليق عليها.
- يناقش المعلم طلبة في الرسومات، ويقدم إليهم التغذية الراجعة.

♦ **عملية الاستماع المستهدفة: النّقد**

إجراءات التعلم والتعليم

نشاط (1)

- يوزع المعلم الطلبة إلى خمس مجموعات لتنفيذ النشاط.
- يطلب إلى الطلبة تنفيذ المهمة المتمثلة في الآتي:
  - اكتب ثلاثة أفكار جديدة منطلقًا من النص الذي استمعت إليه.

1-

2-

3-

  - ضع عنوانًا مناسبًا للنص.
- يحدد المعلم مدّة عشر دقائق لتنفيذ المهمة.
- يتابع المعلم سير التعلم، ويقدم الإرشاد التعليمي اللازم.
- تعرض كل مجموعة إجاباتها أمام طلبة الصف.
- يناقش المعلم مع طلبته الإجابات، ويقدم التغذية الراجعة إليهم.

نص الاستماع: التّدخين

عدد الحصص (5)

♦ عملية الاستماع المستهدفة: التّذكر

إجراءات التعلم والتعليم

نشاط (1)

- التهيئة للتعلّم:

1- تحضير الطلبة عبر الإيحاء البسيط المتمثل في:"Give me Five" للمشاركة الفاعلة في عملية الاستماع.

2- طرح الأسئلة القبلية "Asking pre- questions" التي تجعل المستمع قادرًا على تنبؤ محتوى النص عبر العنوان قبل المشاركة في عملية الاستماع، وهي:

- ما المقصود بالتدخين؟
- ماذا تتوقع أن تسمع في ضوء هذا العنوان؟
- مناقشة إجابات الطلبة.

- يقرأ المعلم نص الاستماع (ص 27) من كتيب الاستماع.
- يناقش المعلم الاسئلة الآتية مع عرض الصور لاستدعاء المعلومات.

1- لِمَ يعدُّ التدخين من آفات العصر؟

2- ما الدوافع التي تدفع الشّباب إلى التدخين؟

3- ما الكلمة التي تكرر ورودها أكثر في النص المسموع؟

4- أكتب ثلاث جمل تتذكرها ممّا استمعت إليه.

- يستمع المعلم لإجابات الطلبة على الأسئلة، ويقدم إليهم التغذية الراجعة.

نشاط (2)

- التهيئة للنشاط: يعرض المعلم صورًا مثل: (سيجارة، شخصًا ضعيفًا، الرئتين، القلب، الجهاز التنفسي، الجهاز الهضمي، ونقود) على السبورة.
- يوزع المعلم الطلبة إلى خمس مجموعات.
- يطلب المعلم إلى الطلبة تنفيذ المهمة المحددة بالأسئلة الآتية:

1- ما الموضوع الرئيس في النص المسموع؟

2- ما الفكرة الرئيسة المتضمنة فيما استمعت إليه؟

3- ما أبرز التفاصيل الداعمة للفكرة الرئيسة؟

- يحدد المعلم عشر دقائق لتنفيذ المهمة.
- تعرض المجموعات إجاباتها أمام طلبة الصف.
- يناقش المعلم طلبته في الإجابات، ويقدم إليهم التغذية الراجعة.

تدريب: فقرة تعريفية

المراهقةُ مرحلةٌ من مراحل حياة الإنسان، لها أهميّةٌ في مُقبلِ أيّامه؛ لتأثيراتها الجسميّة، والفعلية، والاجتماعية، والانفعالية، وفي ما يتعرض له الإنسان فيها من صراعات نفسية متعددة. والمراهقة تعني المدةَ الممتدةَ من البلوغ إلى دخول المراهق مرحلة الرُّشد.

- قراءة الفقرة قراءة أنموذجية- المعلم.
- قراءات الطلبة.
- تصويب الأخطاء القرائية إن وجدت.
- يناقش المعلم الفقرة التعريفية السابقة مع طلبته من حيث: (المفهوم الجديد، وموضوع الفقرة، وفكرتها الرئيسة، والتفاصيل الداعمة، وأدوات الربط، وتسلسل الجمل وترتيبها، ونوع الفقرة).

نشاط (3)- كتابة فقرة تعريفية

- التهيئة للنشاط: يعرض المعلم صورًا مثل: مُدخن، الرئتين، الجهاز التنفسي.
- يوزع المعلم الطلبة إلى خمس مجموعات.
- يطلب المعلم إلى الطلبة كتابة فقرة موضوعها "التدخين"، مع مراعاة شرح المفهوم، والفكرة الرئيسة، وتفاصيلها الداعمة، وتسلسل الجمل وترتيبها.
- يحدد المعلم خمس عشرة دقيقة لتنفيذ النشاط.
- تعرض كل مجموعة الفقرة التي كتبتها أمام طلبة الصف.
- يناقش المعلم طلبة الصف بمكونات الفقرة.
- يصوّب المعلم كتابات الطلبة، ويقدم التغذية الراجعة إليهم.

♦ **عملية الاستماع المستهدفة: المتابعة**

إجراءات التعلم والتعليم

نشاط (1): إعادة الصّياغة- فقرة سبب ونتيجة

- التهيئة للنشاط: تحفيز الطلبة عبر الإيحاء البسيط المتمثل في: (Give me Five) للمشاركة الفاعلة في عملية الاستماع.
- يقوم المعلم بتوزيع الطلبة إلى مجموعات ثلاثية.
- يطلب المعلم إلى طلبة المجموعات الاستماع جيدًا للنقاط الآتية:

1- إنّ عادة التدخين تبدأ عند الشباب بالتقليد والرغبة في حب الظهور.

2- إثبات الرجولة أمام الأتراب والأصدقاء.

3- هم في ذلك واهمون.

4- أهم وسيلة للابتعاد عن التدخين أو الإقلاع عنه تجنب معاشرة قرناء السّوء.

5- التحلي بالوعي والإرادة.

6- الاستفادة من التوعية.

7- أقلع كثيرون عن التدخين بعد أن عرفوا أضراره التي تزيد في الأماكن العامة.

- يعيد المعلم قراءة النقاط السابقة.
- يطلب المعلم إلى طلبته إعادة صياغة النقاط التي استمعوا إليها في فقرة واحدة.
- يحدد المعلم مدّة عشر دقائق لتنفيذ المهمة.
- تعرض كل مجموعة بقراءة الفقرة التي صاغتها من الجمل السابقة أمام طلبة الصف.
- يناقش المعلم طلبته بمكونات الفقرة، ويقدم إليهم التغذية الراجعة.

تدريب: فقرة سبب والنتيجة

هناك فئةٌ من السائقين الذينَ يرتكبون الحوادث تعاني الشّعور بالندم، وتأنيب الضمير، والاكتئاب، والخوفُ من قيادة السيارات؛ ممّا يؤثر تأثيرًا كبيرًا في حياتهم اليومية، فضلاً عن الأعباء الاقتصادية التي يتحملها السائق الذي يتسبب في الحادث، وتكمن في معالجة المتضرريّن، وإصلاح السيارات، وما يتبعها من التزامات مالية.

- يقرأ المعلم الفقرة قراءة أنموذجية.
- قراءات الطلبة، وتصويب الأخطاء القرائية.
- يناقش المعلم الفقرة مع طلبته من حيث:

(الفكرة الرئيسة، والجمل الداعمة لها، وموضوعها الرئيس، ونوعها، وجملة السبب، وجملة النتيجة، وعلامات الترقيم).

- يقدم المعلم التغذية الراجعة إلى الطلبة.

نشاط (2): ترتيب الأفكار

- توزيع الطلبة إلى مجموعات ثنائية.
- يقدم المعلم إلى الطلبة مجموعة من الأفكار والعبارات المبعثرة المكتوبة في بطاقة النشاط.

- يطلب المعلم إلى الطلبة الانتباه والاستماع إلى فقرة الاستماع لتنفيذ المهمة المتمثلة في: ترتيب الافكار والعبارات ترتيبًا منطقيًا أثناء الاستماع بحيث ينتهي زمن تنفيذ المهمة مع الإنتهاء من قراءة فقرة الاستماع.

- يقرأ المعلم فقرة الاستماع المحددة الآتية:

(والتدخين نوعٌ من الانتحار البطيء ....) ص 27.

بطاقة النشاط:

رتب الأفكار والعبارات الآتية حسب تسلسلها المنطقي وارتباط السبب بالنتيجة، وذلك بوضع رقم التسلسل الصحيح في المربع إلى يمين كل عبارة ممّا يأتي:

☐ كما أنه خبيث الرائحة.

☐ فيه إضاعة للمال.

☐ التدخين نوع من الانتحار البطيء.

☐ أحل الطيبات.

☐ تعود عادةٍ ضارةٍ صحيًّا.

☐ قد حرّم الله الخبائث.

☐ لما يؤدي إليه من الإدمان.

- تعرض كل مجموعة إجابتها أمام طلبة الصف.
- يناقش المعلم طلبة الصف، ويقدم التغذية الراجعة إليهم.

نشاط (3): إعادة الصياغة- كتابة فقرة سبب ونتيجة

- يطلب المعلم من الطلبة إعادة صياغة الأفكار والعبارات السابقة في فقرة واحدة مع مراعاة أدوات الربط بين الأفكار والعبارات، وتسلسل الجمل وترتيبها.
- يحدد المعلم سبع دقائق لتنفيذ المهمة.

- تعرض المجموعات إجابتها أمام طلبة الصف.
- يناقش المعلم كتابات الطلبة من حيث، موضوع الفقرة، وفكرتها، والتفاصيل الداعمة لها.
- يقدم المعلم التغذية الراجعة إلى الطلبة.

♦ عملية الاستماع المستهدفة: التّركيز

إجراءات التعلم والتعليم

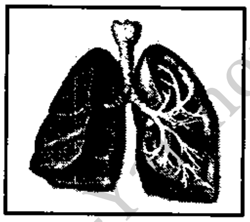
نشاط (1): ربط الصورة بالمضامين المسموعة

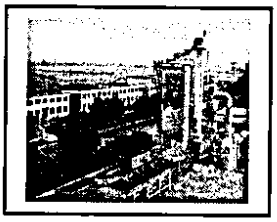
- التهيئة للنشاط: تحفيز الطلبة عبر الإيحاء البسيط المتمثل في: (Give me Five) للمشاركة الفاعلة في عملية الاستماع.
- يوزع المعلم الطلبة إلى مجموعات ثنائية.
- يطلب المعلم إلى الطلبة تنفيذ المهمة المتمثلة في: وضع إشارة (✓) تحت الصورة التي ترتبط بمضامين النص المسموع، وإشارة (×) تحت الصورة التي لا ترتبط بمضامين النص المسموع.
- يقرأ المعلم نص الاستماع.
- ينفّذ الطلبة النشاط أثناء الاستماع إلى النص.
- ينهي الطلبة تنفيذ النشاط مع نهاية عملية الاستماع إلى النص.
- تعرض المجموعات عملها أمام طلبة الصف، مع تقديم التبرير المنطقي لارتباط الصورة بالنص المسموع.
- يقدم المعلم التغذية الراجعة إلى الطلبة.

بطاقة النشاط:

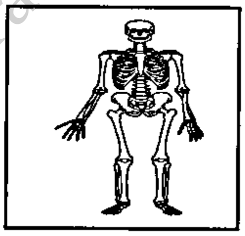
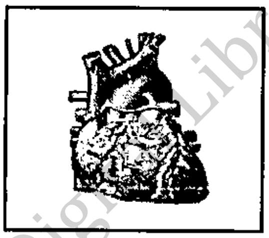
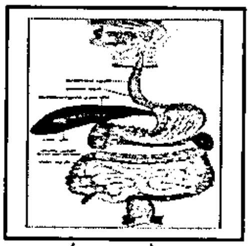
عزيزي الطالب

إليك مجموعة من الصّور. ضع إشارة (✓) تحت الصورة التي ترتبط بمضامين النص المسموع، وإشارة (×) تحت الصورة التي لا ترتبط بمضامين النص المسموع، مع تقديم الدليل الذي يدل على الارتباط بين الصورة والمضامين المسموعة.



( ) ( ) ( ) ( )

( ) ( ) ( ) ( )






( ) ( ) ( ) ( )

نشاط (2): الارتباط

- يقدم المعلم مجموعة من الأفكار والعبارات إلى الطلبة (نشاط فردي).
- يطلب المعلم إلى الطلبة قراءة الأفكار والعبارات في بطاقة النشاط مدة ثلاث دقائق.
- يطلب المعلم إلى الطلبة وضع إشارة (✓) أمام الفكرة أو العبارة التي تنتمي إلى مضامين النص المسموع، وإشارة (×) أمام الفكرة أو العبارة التي لا تنتمي إلى مضامين النص المسموع.

بطاقة النشاط

الأفكار والعبارات:

(   ) المخدرات من آفات العصر.

(   ) قوة الإرادة شجاعة.

(   ) حرّم الله الرّبا.

(   ) الجهاز العصبي.

(   ) المتعة الكاذبة.

(   ) القصبات الهوائية في الجهاز التنفسي.

(   ) نمو جسم الإنسان.

(   ) "التدخين ممنوع".

(   ) عوادم السيارات عدوّ للبيئة.

(   ) تبذير المال.

- يحدد المعلم عشر دقائق لتنفيذ المهمة.
- يعرض كل طالب إجابته أمام طلبة الصف مع تقديم التبريرات الصحيحة.
- يناقش المعلم إجابات الطلبة ويقدم إليهم التغذية الراجعة.

♦ عملية الاستماع المستهدفة: التّمييز

إجراءات التعلّم والتعليم

نشاط (1)- جملة السبب وجملة النتيجة

- يوزع المعلم طلبة الصف إلى خمس مجموعات.

- يقدم المعلم إلى طلبته المهمة المتمثلة بالسؤال الآتي:

  - حدّد جملة السبب، وجملة النتيجة فيما يأتي:

والتدخين نوع من الانتحار البطيء، لما يؤدي إليه من الإدمان، وتعود عـــادة ضـــارة صحيًا، وفيه إضاعةٌ للمال، كما أنّه خبيث الرائحة، وقد حرّم الله الخبائث، وأحلّ الطيّبات.

- يحدد المعلم خمس دقائق لتنفيذ المهمة.
- تعرض كل مجموعة إجابتها أمام طلبة الصف.
- يناقش المعلم إجابات الطلبة، ويقدم إليهم التغذية الراجعة.

النشاط (2): الوصف- كتابة فقرة وصفيّة

- يوزع المعلم الطلبة إلى خمس مجموعات.
- يطلب المعلم إلى طلبة المجموعات تنفيذ المتمثلة في: كتابة فقرة وصفية.
- يحدد المعلم مدة خمس عشرة دقيقة لتنفيذ المهمة.
- يتابع المعلم عمل المجموعات، ويقدم إليهم الإرشاد التعليمي اللازم.
- تعرض كل مجموعة ما كتبته أمام طلبة الصف.
- يناقش المعلم كتابات الطلبة، ويقدم إليهم التغذية الراجعة.

النشاط

اكتب فقرة تصف فيها شخصًا مدمنًا على التدخين، مع مراعاة ما يأتي:

1- موضوع الفقرة. 2- الفكرة الرئيسة. 3- التفاصيل الداعمة.

4- التنظيم الوصفي للشخص. 5- تسلسل الجمل وترتيبها.

إجراء تقويمي: مكونات الفقرة

1- ما موضوع الفقرة التي كتبتها؟

2- ما الفكرة الرئيسة فيها؟

3- ما أبرز التفاصيل الداعمة لها؟

4- أكتب ثلاث جمل وصفية.

♦ عملية الاستماع المستهدفة: التفاعل

إجراءات التعلم والتعليم

نشاط (1)

- التهيئة للنشاط: يعرض المعلم صورة شخص مدخن أمام الطلبة.
- يوزع المعلم الطلبة إلى مجموعات ثنائية.
- يطلب المعلم إلى الطلبة تنفيذ المهمة المتمثلة في السؤال الآتي:
  - o اكتب في ثلاث جملٍ موجزةٍ رأيك في الشخص المدخن حسب فهمك للنص المسموع.
- يحدد المعلم عشر دقائق لتنفيذ المهمة.
- يتابع المعلم عمل المجموعات، ويقدم الإرشاد التعليمي اللازم إلى الطلبة.
- تعرض كل مجموعة إجاباتها أمام طلبة الصف.
- يناقش المعلم إجابات الطلبة، ويقدم التغذية الراجعة إليهم.

نشاط (2): التخيّل

- التهيئة للنشاط.
- يطلب المعلم إلى الطلبة تنفيذ المهمة المتمثلة في: رسم ما يتخيله أثناء استماعه للنص المسموع (نشاط فردي).

- يحدد المعلم خمس عشرة دقيقة لتنفيذ المهمة.
- يعرض كل طالب ما تخيّله أمام طلبة الصف مع التوضيح الشفوي للرسومات وعلاقتها بالمضامين المسموعة.
- يناقش المعلم طلبته بما رسموه، مع تقديم التغذية الراجعة إليهم.

نشاط (3)

- التهيئة للتعلم.
- يوزع المعلم الطلبة إلى مجموعات ثنائية.
- يطلب المعلم من الطلبة تنفيذ المهام الآتية:

1- أعط ثلاثة مقترحات أخرى للحد من مشكلة التدخين.

2- ما رأيك بالنص الذي استمعت إليه؟

3- ما الإحساس الذي تشعر به بعد الاستماع إلى النص؟

4- ما أجمل تعبير استمعت إليه؟

- يحدد المعلم مدة خمس عشرة دقيقة لتنفيذ المهام السابقة.
- تعرض كل مجموعة إجابتها مع المناقشة والحوار.
- يقدم المعلم التغذية الراجعة إلى الطلبة.

♦ عملية الاستماع المستهدفة: النّقد

إجراءات التعلم والتعليم

- التهيئة للنشاط.

نشاط (1): حقائق وآراء

- يطلب المعلم إلى الطلبة (نشاط فردي) تنفيذ المهمة المتمثلة في السؤال الآتي:

o ضع إلى جانب كل جملة الإشارة (✓) إذا كانت حقيقة، والإشارة (؟) إذا كانت تعبر عن رأي، فيما يأتي:

( ) التدخين من آفات هذا العصر.

( ) تزداد نسبة المدخنين في الدول النامية.

( ) التدخين يزيل الهموم.

( ) التدخين ليس له مخاطر كبيرة.

( ) من آثار التدخين فقدان الشهية.

( ) جسم المدخن عرضة للإصابة بالسرطان.

( ) التدخين يؤثر في نمو الجسم.

- يحدد المعلم مدة عشر دقائق لتنفيذ المهمة.
- يعرض المعلم الإجابة الصحيحة على السبورة، ليقوم كل طالب إجابته تقويمًا ذاتيًا.
- متابعة المعلم لتقويم الطلبة الذاتي.
- يناقش المعلم الإجابات مع الطلبة، ويقدم إليهم التغذية الراجعة.

نشاط (2): الاستنتاج

- التهيئة للنشاط: تحفيز الطلبة عبر الإيحاء البسيط المتمثل في: (Give me Five) للمشاركة الفاعلة في عملية الاستماع.
- يطلب المعلم إلى الطلبة (نشاط فردي) الاستماع إلى الفقرة الآتية:

إن تدخين لفافة واحدة يؤثر في حياة المدخن، فالشخص الذي يدخن منذ ريعان شبابه يخسر من حياته كثيرًا، فإذا أدمن التدخين في الكبر قضى عليه، وإذا عاش؛ فإنه يعيش حياة مليئة بالأمراض ومعاناة العذاب من ضيق التنفس، واهتراء الرئتين والشعب الهوائية.

- يجيب الطلبة عن الأسئلة الآتية:

1- ماذا تستنتج ممّا استمعت إليه؟

2- ما رأيك بالتّدخين؟

3- إلى أي مجال ينتمي النص الذي استمعت إليه؟

4- ضع عنوانًا مناسبًا للنص المسموع.

- يحدد المعلم مدة عشر دقائق للإجابة عن الأسئلة.
- يناقش المعلم جميع الطلبة في الإجابات، ويستمع إليهم، ويقدم التغذية الراجعة إليهم.

نشاط (3): إضافة أفكار جديدة

- التهيئة للنشاط: يناقش المعلم الفكرة الجديدة التالية مع الطلبة: معالجة الأمراض الناتجة عن التدخين برسوم عالية.
- يوزع المعلم الطلبة إلى خمس مجموعات.
- يطلب المعلم إلى الطلبة تنفيذ المهمة المتمثلة في السؤال الآتي:
  - أضف أفكارًا جديدة منطلقًا من المضامين التي استمعت إليها.
- يحدد المعلم مدة عشر دقائق لتنفيذ المهمة.
- تعرض كل مجموعة أفكارها أمام طلبة الصف.
- يناقش المعلم الأفكار الجديدة مع طلبته، ويقدم التغذية الراجعة إليهم.

الملحق (10)

نص استماع (1)

عوَّضهُ اللهُ خيراً منهُ. نص (1)

ذكر ابنُ رجب وغيرُه أنَّ رجلاً منَ العُبَّادِ كان في مكةَ، وانقطعتْ نفقتُه، وجاع جوعاً شديداً، وأشرفَ على الهلاكِ، وبينما هو يدورُ في أحدِ أزقَّةِ مكة إذ عثر على عقدٍ ثمينٍ غالٍ نفيسٍ، فأخذه في كمِّه وذهبَ إلى الحَرَم، وإذا برجلٍ ينشدُ عن هذا العقد، قال: فوصفَه لي، فما أخطأ من صفته شيئاً، فدفعتُ له العِقْد على أن يعطيَني شيئاً. قال: فأخذ العقدَ وذهبَ، لا يلوي على شيء، وما سلَّمني درهماً ولا نقيراً ولا قطميراً. قلتُ: اللهمَّ إني تركتُ هذا لك، فعوِّضني خيراً منه، ثم ركبَ جهةَ البحرِ فذهبَ بقاربٍ، فهبَّتْ ريحٌ هوجاءُ، وتصدَّعَ هذا القاربُ، وركبَ هذا الرجل على خشبةٍ، وأصبح على سطحِ الماءِ تلعبُ به الريحُ يمْنَةً ويَسْرَةً، حتى ألقتْه إلى جزيرةٍ، ونَزلَ بها، ووجدَ بها مسجداً وقوماً يصلُّون فصلَّى، ثم وجدَ أوراقاً من المصحفِ فأخذَ يقرأ، قال أهل تلك الجزيرة: أئنك تقرأ القرآنَ؟ قلتُ: نعم. قالوا: علِّمْ أبناءنا القرآنَ. فأخذتُ أعلِّمهم بأجرةٍ، ثم كتبتُ خطاً، قالوا: أتعلِّم أبناءَنا الخطَّ؟ قلتُ: نعم. فعلَّمتُهم بأجرةٍ.

ثم قالوا: إن هنا بنتاً يتيمةً كانت لرجلٍ منا فيه خَيْرٌ وتُوفِّي عنها، هل لك أن تتزوجَها؟ قلتُ: لا بأسَ. قال: فتزوجتُها، ودخلتُ بها فوجدتُ العِقْدَ ذلك بعينِه بعنقِها. قلتُ: ما قصةُ هذا العقدِ؟ فأخبرتِ الخَبَرَ، وذكرتْ أن أباها أضاعه في مكةَ ذاتَ يوم، فوجدَه رجلٌ فسلَّمه إليه، فكانَ أبوها يدعو في سجودِه، أن يرزقَ ابنتَه زوجاً كذاك الرجل. قالَ: فأنا الرجلُ.

فدخلَ عليه العِقدُ بالحلالِ، لأنَّه تركَ شيئاً لله، نعوضه اللهُ خيراً منه.

الملحق (11)

نص استماع (2)

شارِعُ المَوْت

نص (٢)

لم تَكُنْ صُدْفَةً أنْ يُطلِقَ أهالي القَرْيَةِ عَلى هذا الشّارِع اسْمَ "شارع المَوْت" إذْ لَمْ يَمُرّ يَوْمٌ بِدونِ حادثٍ، وكانَتْ حَصيلَةُ هذهِ الحوادثِ سَيّاراتٍ مُهَشَّمةً وَمَقْتَلَ الكثيرِ من النّاسِ الأبرياءِ أوْ تَشْويهَهُمْ.

كانَ الناسُ في القَرْيَةِ يَتأثّرون مِنَ الحوادِث ويَحْزَنون لِلْمُصابين ثُمَّ سَرْعانَ ما يَنْسون، إلى أنْ جاءَ يَوْمٌ لا يُنْسى... ففي هذا اليَوْم وَقفتْ سيّارةُ الرُكّابِ في المَحَطّة، ونزلتْ مِنْها أمٌّ مَع زَوْجها وطِفْلَيْها، وَفي اللّحْظةِ الّتي قَطعوا بها الشّارع، جاءَتْ سَيّارَةٌ صَغيرة مُسْرِعة من بعيد.. وَوَقَعَتِ الْكارِثةُ، وَذَهَبَ ضَحِيَّتَها عائلةٌ كاملةٌ، وَعاشَ سائِقُ السّيّارةِ الصَّغيرةِ مُقْعَداً... وهكذا أصْبحَ الشّارِعُ ذِكْرى مُؤلِمَةً لِكُلِّ مَنْ يَمُرّ مِنْ أهالي القَرْيَة.

بَدأ أهْلُ القَريةِ يُفكّرون في حَلٍّ لِلْمُشْكِلَة... وَفَكّر مُهَنْدِسُ المَجْلِسِ المحَلّيِّ بِضَرورَةِ تَعْبيدِ شارعٍ جَديدٍ يدورُ حَوْلَ القَرْيَة لِيُحَوّلَ حَرَكَةَ السَّيْر إلى خارجها... وَفكّرَ البَعْضُ في التّوَجُّهِ إلى الجهاتِ المَسْؤولةِ عَلى صَفَحاتِ الجرائِدِ كَوَسيلَةٍ لِلضَّغْطِ على المَسْؤولين لِمُساندةِ المَجْلِسِ في تَنْفيذِ المَشْروع.

الملحق (12)

كتاب تسهيل عمل باحث من الجامعة

جامعة اليرموك
YARMOUK UNIVERSITY

كلية التربية
مكتب العميد

الرقم: ر/١٢٥/١٤/ ٨٤٦
التاريخ: ٢٧/ذو القعدة/١٤٣٠ هـ
الموافق: ١٥/ ١١/ ٢٠٠٩ م

عطوفة السيد مدير التربية والتعليم لمنطقة لواء البادية الشمالية الشرقية

الموضوع: تسهيل مهمة الطالب
سماره سعود حمود العظامات .

تحية طيبة وبعد ، ، ،

يقوم الطالب سماره سعود حمود العظامات بدراسة بعنوان " بناء برنامج قائم على المنحى التكاملي وقياس فاعليته في تنمية عمليات الاستماع وكتابة الفقرة "، وذلك إستكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراة في التربية، ويستدعي ذلك تطبيق اداة الدراسة (المرفقة)، على عينة من طلبة الصف السابع الأساسي في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة البادية الشمالية الشرقية في محافظة المفرق.

أرجو التكرم بالإطلاع والموافقة على تسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه .

شاكراً ومقدراً لكم تعاونكم المستمر مع الجامعة ودعمها .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

عميد كلية التربية

أ.د محمد عليمات

تلفون: ٧٢١١١١١ - ٢ - ٩٦٢ فرعي ٣٧٢٨ أو ٣٧٢٩ فاكس: ٧٢١١١٩٩ - ٢ - ٩٦٢ فاكس الكلية (٧٢١١١٣٦ - ٢ - ٩٦٢) اربد - الأردن
Tel: 962 - 2 - 7211111 Fax: 962-2-7211199 Irbid - Jordan E-mail: fac_edu@yu.edu.jo http://www.yu.edu.jo

الملحق (13)

كتاب تسهيل عمل الباحث من التربية والتعليم

وزارة التربية والتعليم
مديرية التربية والتعليم لمنطقة البادية الشمالية الشرقية

الرقم بت/١/١/١٠٦٦٩
التاريخ ٢٩/١١/١٤٣٠هـ
الموافق ١٧/١١/٢٠٠٩م

مدير مدرسة
مديرة مدرسة

الموضوع : تسهيل مهمة
الطالب : سماره سعود حمود العظامات

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم الطالب سماره سعود حمود العظامات بدراسة بعنوان " بناء برنامج قائم على المنحى التكاملي وقياس فاعليته في تنمية عمليات الاستماع وكتابة الفقرة " ، وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه . إذ سيتم تطبيق البرنامج على عينة من طلبة الصف السابع الأساسي . أرجو التكرم بتسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه.

واقبلوا الاحترام

مدير التربية والتعليم

مدير الشؤون الفنية والتعليمية
الدكتور سعد عامر حسين ابو شندي

نسخة :
– الملف

هاتف ٥٦٠٧١٨١ ٦ ٩٦٢+ فاكس ٥٦٦٦٠١٩ ٦ ٩٦٢+ ص.ب ١٧٤٦ عمان ١١١١٨ الأردن. الموقع الالكتروني www.moe.gov.jo

Abstract

Al-Admat, Smarh Soud, Integrative Approach Based Program Structure and Measuring its Efficiency in Developing Listening Processes and Paragraph Writing in Arabic Language Among Basic Stage Students in Jordan. Doctoral Dissertation, Yarmouk University, 2010, (Supervisor: Prof. Hamdan Ali Nussr).

The current study aimed at exploring the effect of integrative approach based program development and measuring its efficiency in developing listening processes and paragraph writing in arabic language among seventh graders. To achieve the aim of the study the researcher applied to tests one of them to measure listening processes while the other is assigned to measure Paragraph writing. The Listening test consisted of (20) items, while the paragraph writing consisted of (4) items

The researcher used a purposeful sample consisting of (69) Seventh graders selected from North Eastern Badia public schools in the school year 2009/2010. sample of the study was assigned either to a control group (male section, female section) taught using the traditional method, or an experimental group (male section, female section) taught using the integrative approach based program.

The findings of the study indicated significant differences ($\alpha = 0.05$) in listening processes due to the use of an integrative approach based program in favor of experimental group students. No significant

gender differences were found. Significant differences were found due to the interaction between gender and instructional method used in the listening processes test. Significant differences ($\alpha = 0.05$) were found in paragraph writing, in favor of integrative approach based program, in favor of experimental group students. Significant differences were found due to the interaction between the instructional method used and gender in the paragraph writing test in both study groups.

Based on the findings reported in the study, the researcher recommends the use of the integrative approach based program in teaching listening and writing.

Key words:

Integrative approach based program, Listening processes, Paragraph writing.